

João Paulo Borges da Silveira  
Manuela Ciconetto Bernardi  
(Orgs.)



# IV Colóquio de Educação Discente

Desafios éticos, estéticos e políticos na educação

Anais de resumos e programação



## **Anais do IV Colóquio de Educação Discente (CEDU) Desafios éticos, estéticos e políticos na educação**

(organizadores)

### **João Paulo Borges da Silveira**

Docente da Universidade de Caxias do Sul (UCS), membro do Núcleo Docente Estruturante e do Colegiado do curso de Biblioteconomia da instituição e Bibliotecário-documentalista da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Doutorando em Educação (UCS). Mestre em Memória Social e Patrimônio Cultural pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Especialista em Gestão em Arquivos pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e em Educação e Sociedade pelo Centro Universitário Barão de Mauá (CBM). Bacharel em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Temáticas de interesse: Educação; Ensino de Biblioteconomia; Práticas educativas em bibliotecas; Informação e cidadania; Educação a distância; Gestão de unidades de informação; Estudos de usuários; Memória, identidade e patrimônio; e, Estudos Métricos da Informação.

### **Manuela Ciconetto Bernardi**

Mestranda em Educação 2019 – (PPGEdu-UCS), bolsista de dedicação exclusiva PROSUC/CAPES. Participante do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (GRUPHEIM). Bacharel em Biblioteconomia pela Universidade de Caxias do Sul (2018). Tem experiência na área da documentação com ênfase em genealogia. Temáticas de interesse: História da Educação; Imigração; Processos escolares entre imigrantes.



## **FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL**

*Presidente:*

José Quadros dos Santos

## **UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL**

*Reitor:*

Evaldo Antonio Kuiava

*Vice-Reitor:*

Odacir Deonísio Graciolli

*Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:*

Juliano Rodrigues Gimenez

*Pró-Reitora Acadêmica:*

Nilda Stecanela

*Diretor Administrativo-Financeiro:*

Candido Luis Teles da Roza

*Chefe de Gabinete:*

Gelson Leonardo Rech

*Coordenadora da Educs:*

Simone Côrte Real Barbieri

## **CONSELHO EDITORIAL DA EDUCS**

Adir Ubaldino Rech (UCS)

Asdrubal Falavigna (UCS) – presidente

Cleide Calgaro (UCS)

Gelson Leonardo Rech (UCS)

Jayme Paviani (UCS)

Juliano Rodrigues Gimenez (UCS)

Nilda Stecanela (UCS)

Simone Côrte Real Barbieri (UCS)

Terciane Ângela Luchese (UCS)

Vania Elisabete Schneider (UCS)

© dos organizadores

**Revisão:** Izabete Polidoro Lima

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
UCS – BICE – Processamento Técnico

C719q Colóquio de Educação Discente (4.: 2019 out. 8-9: Caxias do Sul, RS)  
IV Colóquio de Educação Discente [recurso eletrônico]: desafios éticos, estéticos e políticos na educação / Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação; org. João Paulo Borges da Silveira, Manuela Ciconetto Bernardi. – Caxias do Sul, RS: Educs, 2020.  
Dados eletrônicos (1 arquivo)

ISBN 978-65-5108-007-4

Apresenta bibliografia.

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Educação – Congressos. I. Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Silveira, João Paulo Borges da. III. Bernardi, Manuela Ciconetto. IV. Título.

CDU 2. ed.: 37(062.552)

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação - Congressos

37(062.552)

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária  
Michele Fernanda Silveira da Silveira CRB 10/2334.

Direitos reservados à:



**EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul**

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197

Home Page: [www.ucs.br](http://www.ucs.br) – E-mail: [educs@ucs.br](mailto:educs@ucs.br)

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>5</b>
<b>PLURALIDADE: O OUTRO E SUAS DIFERENÇAS .....</b>	<b>7</b>
<b>EDUCAÇÃO SENSÍVEL, ARTE E CULTURA .....</b>	<b>45</b>
<b>DESAFIOS ÉTICOS E POLÍTICOS NA DOCÊNCIA.....</b>	<b>63</b>
<b>HISTÓRIA, MEMÓRIAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS .....</b>	<b>105</b>
<b>TECNOLOGIA E INOVAÇÃO .....</b>	<b>147</b>
<b>EXPRESSÕES ARTÍSTICAS DA LINGUAGEM.....</b>	<b>162</b>

## Apresentação

O **Colóquio de Educação Discente (CEDU)** é um evento promovido e organizado pelo corpo discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu-UCS), em parceria com demais programas de pós-graduação *stricto sensu* da Instituição. No ano de 2019, em sua quarta edição, o evento propôs, para reflexão, questões sobre os **desafios éticos, estéticos e políticos na educação**, congregando discentes da UCS e de outras universidades em diferentes etapas de formação, com o objetivo de ampliar os espaços de diálogo. O IV CEDU ocorreu nos dias 8 e 9 de outubro, no campus-sede da Universidade de Caxias do Sul, com a participação de discentes, mestrandos e doutorandos na organização do evento, na coordenação de Grupos de Trabalho, de minicursos e de oficinas, além de apresentarem suas pesquisas.

A programação iniciou-se com a oferta de duas oficinas e de um minicurso: “Estética: Arcanos Urbanos”, ministrada pela Profa. Me. Ana Paula Vieceli (UFRGS); “Atores das políticas educacionais: entre estratégias e táticas”, ministrada pelos mestrandos Aline Marques de Freitas (UCS) e Altemir Shwarz (UCS); e “Educação e ética: desafios da diversidade”, ministrada pelo Prof. Dr. Odair Camati (UCS). Em seguida, aconteceu a cerimônia de abertura com o monólogo “Linda de morrer”, protagonizado pela atriz Milena Schafer (Escola de Atores e Companhia Teatral Tem Gente Teatrando) e com a conferência “Ética, estética e política na Educação”, ministrada pela Profa. Dra. Nadja Hermann (PUC-RS), com mediação do mestrando Altemir Shwarz (UCS).

No dia seguinte, pela manhã, aconteceu a apresentação das pesquisas nos Grupos de Trabalho: Pluralidade: o outro e suas diferenças; Educação sensível, arte e cultura; Desafios éticos e políticos na docência; Histórias, memórias e políticas educacionais; Tecnologia e inovação; e Expressões artísticas da linguagem. À tarde, houve a Mesa temática intitulada de “Empiria(s) em diálogo: a construção da obra *O educador: um perfil de Paulo Freire* e o relato de uma experiência de intercâmbio nas periferias argentinas”, com a participação do Prof. Dr. Sérgio Haddad (UCS) e da doutoranda Joanne Cristina Pedro (UCS), com a mediação do mestrando Rudson A. R. da Luz (UCS). Em seguida, ocorreu o *coffee break*, simbolizando um momento de partilha e integração dos participantes do evento. E, à noite, aconteceu o encerramento do IV CEDU com o monólogo “Chi(bata)!” , protagonizado pela atriz Maiara Cemin (Escola de Atores e Companhia Teatral Tem Gente Teatrando) e com a conferência “A-traduzir o Arquivo da Docência em Aula: Sonho Didático e Poesia Curricular”, ministrada

pela Profa. Dra. Sandra Mara Corazza (UFRGS) e mediada pela Profa. Me. Viviane Cristina Pereira dos Santos Maruju.

O IV CEDU contou com a participação de cerca de 70 inscritos, entre mestrandos, doutorandos, discentes e também graduandos vinculados à UCS e a diversas universidades brasileiras qualificadas. É um evento que começa a consolidar-se como experiência formativa, que acolhe jovens pesquisadores, que abre espaços diversificados para o debate e a mediação de aprendizagens entre participantes. Os resumos publicados neste *e-book* apresentam parte dos temas debatidos. Desejamos boa leitura e agradecemos pela participação em nosso evento!

Coordenação geral do IV CEDU.

## **PLURALIDADE: O OUTRO E SUAS DIFERENÇAS**

**Coordenadores:**

**Rudson Adriano Rossato da Luz (UCS)**

**Rafael Ramires Jacques (UCS)**



## GUERRA E PAZ: CONTRIBUIÇÕES SARTREANAS À NÃO VIOLÊNCIA

Altemir Schwarz\*

É sabido que o projeto educacional da modernidade colocou o debate sobre a formação humana num patamar bastante elevado e permitiu que se passasse a pensar a educação como projeto de nação e não mais como simples assunto da vida privada das famílias. São bastante significativas as contribuições dessa visão educacional para o desenvolvimento de sociedades democráticas e de busca de bem-estar coletivo. A História, porém, permitiu perceber limites a todo esse projeto: os mesmos fins mais nobres, que orientam projetos educacionais de referência, podem converter-se em instrumentalização de algo oposto às suas pretensões. Ou seja: as mesmas sociedades que tiveram na educação a possibilidade de realizarem um estado de bem-estar coletivo, foram também capazes de fazer acontecer ações de destruição da própria humanidade. Cabe que se abra espaço para pensar possibilidades de concepção de projetos formativos que contemplem os desafios que a contemporaneidade nos apresenta. Considerando-se o contexto aqui apresentado, propõe-se discutir alguns aspectos em torno da possibilidade de uma educação para a autonomia, num contexto escolar compreendido a partir da pluralidade. Pensa-se a escola como espaço em que a diferença se manifesta na convivência e que, com isso, faz-se premente assumir o desafio formativo de se apresentar possibilidades de constituição dos sujeitos nesse contexto. Tratar da educação para a autonomia nessa perspectiva implica assumir a tensão entre o exercício da liberdade e o equacionamento da convivência plural. Ora, se por um lado a liberdade pode parecer enfatizar a independência do indivíduo frente aos demais, por outro a experiência efetiva de convivência social aponta para a necessidade de estabelecimento de algo que seja comum a todos os indivíduos e que anula alguma parcela de suas vontades e desejos. A questão é que a escola se caracteriza como um ambiente social intersubjetivo, em que as liberdades dos indivíduos encontram-se e, por isso, há um inevitável conflito. A pluralidade presente no espaço escolar impõe limites à minha liberdade. A presença do outro é facticidade que revela o limite e, muitas vezes, a fragilidade do meu

---

\* Mestrando em Educação do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Bolsista Prosuc/Capes. *E-mail*: altemirfilosofia@gmail.com.

projeto. Quando a facticidade e a liberdade se conjugam, temos então uma situação, mais radicalmente, temos a transição do egoísmo para a humanidade. Podemos dizer que é na conjugação liberdade-facticidade que o ser constitui-se humano, não aqui em um sentido biológico, mas em um sentido sociomoral. É nas relações humanas que aprendemos a ser humanos. Ao experimentar a subjetividade o *Eu*, se percebe como um objeto para o *Outro*, e no reconhecimento do outro do projeto que sou é que posso contemplar tal projeto. Desse modo, o ambiente escolar adquire grande relevância na constituição do ser enquanto ser-responsável e ser-consciente. Posso moldar meu projeto com vistas à responsabilidade com o outro. As relações sociais *me educam* e oferecem critérios para as minhas escolhas. Quando percebo que a escolha livre que fiz afeta diretamente o ambiente em que estou inserido, posso aprender a me responsabilizar por ela. Assim como eu também posso exigir reciprocidade do outro: quando percebo a implicação das escolhas do outro no meu projeto, posso exigir-lhe responsabilidade e, até mesmo, justiça. É por isso que o conflito assume uma importância decisiva no ambiente escolar: do seu enfrentamento decorre a constituição do eu. Não se propõe aqui criar alguma forma de correspondência, mas de guardar certa distância relacional de reciprocidade corresponsabilizante, que traz ao ser a noção de significação da realidade humana que projeto. Neste sentido, as diferenças individuais apresentam-se como limites à liberdade, mas sem violá-la. A intersubjetividade é um fator formativo fundamental na constituição do indivíduo na sociedade, de modo que a presença do outro me afeta de forma a auxiliar no meu aprendizado e na construção do meu projeto, no emergir de meu projeto original em meio aos demais projetos originais. “E, como eu *sou* minhas possibilidades, a ordem dos utensílios no mundo é a imagem projetada no Em-si de minhas possibilidades, ou seja, do que sou. Mas jamais posso decifrar esta imagem mundana: a ela me adapto na e pela ação” (SARTRE, 2016, p. 265). Ajo e, por isso, me exponho em relação. A escola, nesse sentido, traz em si um papel de formadora do homem para o engajamento e a acolhida do projeto comum de humanidade. As relações no ambiente escolar apresentam um caráter muito particular de evidenciar a necessidade da acolhida e da responsabilidade com o Outro. “[...] o homem que se engaja e que se dá conta de que ele não é apenas o que escolhe ao mesmo tempo o que escolhe ser, mas é também um legislador que escolhe ao mesmo tempo o que será a humanidade inteira, não poderia furtar-se no sentimento de sua total e profunda responsabilidade” (SARTRE,

2012, p. 21). Quando o conflito revela a urgência da responsabilidade inerente à ação livre e gera a angústia frente ao projeto, a isso podemos chamar de maturidade. A existência do conflito nas relações humanas é um fato inerente à condição de relação, porém a forma como o conflito é percebido e conduzido pode ser distinta e cremos ser cultural. O dito latino, *se quieres paz, prepara-te para a guerra*, é um dos maiores exemplos de uma cultura que associa a paz e as relações pacíficas com o uso da força e da violência, com uma demonstração de superioridade capaz de anular ou mesmo liquidar o outro como forma de garantir a segurança de si. Ora, se podemos formar, e de fato formamos, para a guerra, para as demonstrações de força e para a cultura de violência, então podemos formar para uma cultura autêntica de paz. O que muda é a forma como lidamos com os conflitos, não a existência do conflito em si. Ao observarmos um ambiente escolar, público ou privado, e, guardando certa distância, percebermos como as relações são estabelecidas, perceberemos que estas são verticalizadas e mantidas, na maioria das vezes, pelo uso da força e do poder. Mantermos relações competitivas e coercitivas, não proporcionarmos momentos de diálogo entre os envolvidos nas ações de conflito, ouvindo de modo igual todas as partes são alguns dos muitos exemplos que podem ser citados do modo como as relações estão sendo estabelecidas e vivenciadas em nossas escolas. Há certamente a necessidade de uma ruptura paradigmática e cultural, buscando uma nova perspectiva do conflito e dos atos indisciplinados. Cremos que todo ato indisciplinar, e, portanto, conflitivo, apresenta uma necessidade não satisfeita, um projeto elaborado sob pressupostos distorcidos, uma má utilização da liberdade “[...] o comportamento socialmente nocivo é, via de regra, sintoma de que algo está fora de equilíbrio nessa teia” (ZEHR, 2017, p. 36), o que temos até o momento como prática corriqueira é a intervenção arbitrária de um terceiro que determina a gravidade dos atos, seus responsáveis e as sanções disciplinares cabíveis e, na maior parte das vezes, tal atuação frente às liberdades individuais em questão gera a sensação de injustiça e de não responsabilidade. O agredido não é ressarcido do dano, e o agressor não se sente responsável por corrigir o ato, apenas se sente punido pela sua falta. Em síntese, não oferecemos, no atual modelo, uma prática que discipline a vivermos juntos e a resolvermos os problemas, as situações-limite de nossa liberdade, de modo eficiente. Se há a necessidade de se mudar o paradigma, necessitamos mudar nossas perguntas frente aos problemas postos; buscar novos caminhos implica mudarmos nossas trajetórias e percebermos que “quer reconhecamos ou não, estamos todos

ligados uns aos outros e ao mundo em geral através de uma teia de relacionamentos. Quando essa teia se rompe, todos são afetados” (ZEHR, 2017, p. 52). É inegável que, quando a liberdade individual é ferida, há a necessidade de se reestabelecer o convívio harmonioso, isso é um desafio no ambiente escolar, visto que há a necessidade do convívio e do enfrentamento do agressor com o agredido e, via de regra, as imposições das relações hierárquicas injustas de poder não resolvem os problemas, quando não os sufocam gerando comportamentos indesejáveis fora do ambiente escolar, o potencializam gerando mais indisciplina e rebeldia dentro da escola. De uma ou de outra forma, toda a sociedade sofre quando a harmonia das relações é quebrada. Cada indivíduo busca constituir-se em sua individualidade e aprende qual a melhor maneira de conduzir seu projeto a partir do convívio responsável com outros projetos, reconhecer a individualidade de cada um é propor uma nova compreensão de justiça baseada no respeito e na liberdade aprendidos no convívio. É fato que não há como construir uma escola e uma sociedade livre, pacífica e harmoniosa sob os alicerces do medo e da repressão. O que se obtém, quando temos essa mudança de paradigma e uma prática que favoreça o pleno desenvolvimento das liberdades individuais, sugerida por nós como práticas restaurativas e comunicação não violenta, é um ambiente mais harmonioso e integrado, onde os projetos livres são expressos com honestidade e recebidos com empatia, superando uma lógica de poder e alienação social.

#### **Referências**

- BURSTOW, B. A filosofia sartreana como fundamento da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 103-126, abr. 2000.
- SARTRE, J.-P. **Entre quatro paredes**. São Paulo: Abril, 1977.
- SARTRE, J.-P. **O existencialismo é um humanismo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- SARTRE, J.-P. **O ser e o nada**: ensaio de ontologia fenomenológica. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.
- ZEHR, H. **Justiça restaurativa**. 2. ed. São Paulo: Palas Athena, 2017.

## FERNAND DELIGNY: O ENREDADO ARACNIANO

Andressa Vieira\*

Caríssim(x) da Pluraridade

Como estás? Espero que bem.

Eu, cá estou imersa em um projeto não pensado, motivado por um encontro alegre, razão pela qual escrevo esta carta. Venho por meio dela contar sobre esta afecção,<sup>1</sup> fruto do Caos,<sup>2</sup> dizer quem é e o porquê é, e assim dar vida a ela.

Era maio e o dia estava ensolarado. Fazia calor, apesar de não ser época. Na tentativa de ler um livro de companhia – Aquele-que-nunca-foi-de-cabeceira – acompanhada de um refrescante cafezinho procurei um velho Café da cidade, sempre muito convidativo. Acomodada em uma poltrona minimalista no porão do espaço, entre muitos livros, uma máquina de costura, utensílios de época e quadros diversos pendurados na parede, concluí que não haveria território mais potente para tanto. Toquei a sineta estrategicamente posicionada em cima de um banco, ao pé da escada, a fim de sinalizar à atendente sobre a escolha do meu pedido: um expresso, por gentileza. Bem quente, se possível. Está fazendo muito calor! Disse eu. Enquanto aguardava fui até a estande de tijolos, de onde aleatoriamente retirei um livro. Retornei à poltrona, e interessada pelo que tratava, ao acaso abri na página 16 que dizia: “[...] À minha obra eu estava predestinado; desde a mais tenra idade sempre tive alguma rede para tramar [...]”. Tal fala me provocou uma inquietude profunda, que me instigou a saber mais. Nesse momento coloquei o livro sobre a mesa na intenção de visualizar a sua capa, quando para minha surpresa, dela surgiu uma pequena aranha – Aquela-que-está-envolvida-com-a-sua-teia-até-o-pescoço- que me disse:

---

\* Mestranda em Educação no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

<sup>1</sup> Afecção deriva de *affectio*, termo apresentado por Espinosa na sua obra, *Ética*, que Deleuze toma como estado de um corpo afetado por um corpo afetante, e se diferencia por afeto ou *affectus*, pois este designa a mudança de um estado a outro a partir das variações relacionadas aos corpos afetantes (DELEUZE, 2002, p. 56).

<sup>2</sup> Em *O que é filosofia?* Deleuze e Gatarri apresentam Caos como fluxos intensos e ininterruptos que atravessam a consciência e que aumentam a potência de agir no mundo.

– Fernand Deligny: este é o seu nome. Nativo de Escorpião, nasceu em Bergues, na França, no dia 7 de novembro de 1913 e morreu em 18 de setembro de 1996, em Monoblet, também na França. Enquanto poeta e etólogo um excelente educador. Enquanto aracniano, um incomparável escorpiano. Mas também filósofo, um artista, aquele que construiu e des(cons)truiu os paradigmas na arte do viver junto, em uma zona de vizinhança com os à parte, à margem da sociedade. Dizia ele: vinde a mim os inadaptados, os inadequados, todos os diferentes!

Independente se Escorpião ou aranha – continuou ela – me refiro ao aracniano, ao sujeito experimentado cujas experiências são verdadeiras teias tramadas ou por tramar. Aquele que os acasos da existência fizeram viver mais em rede do que de outra forma, promovendo sua (des)construção através de experiências institucionalizadas e não institucionalizadas, em três grandes momentos.

O primeiro momento foi experienciado por Deligny em instituições voltadas à juventude inadaptada, com a qual trabalhou desde o fim da década de 1930 como educador em classes especiais e, posteriormente, no asilo psiquiátrico d'Armentières, no pavilhão 3, destinado a crianças e jovens inadaptados. Em 1938, se casou com Jo Saleil, e com o fim da guerra passou a atuar em um Centro de Observação e Triagem (COT) voltado à reinserção social, pelo qual passavam os marginalizados: jovens, na maioria delinquentes; esquizofrênicos, psicóticos e autistas, os quais permaneciam lá até que se definisse judicialmente o destino de cada um. Foi quando desenvolveu uma relação dúbia com a Instituição: ao passo que trabalhava nela questionava o seu funcionamento, instigado pela educação popular ou pelos métodos da pedagogia moderna, como a proposta por Célestin Frenet, que sugeria uma educação ativa em torno do aluno. Assim, impelido por este pensamento idealizou experimentações fora da escola e do asilo, realizando tentativas de brechas institucionais, ou seja, a desconstrução do modelo institucional vigente.

O segundo momento trata da trama pós-guerra, quando se filiou ao partido comunista e, em 1949, com Henri Wallon e Louis Le Guillnat instituiu a rede La Grande Cordée, ou A Grande Cordada, formada predominantemente por crianças e jovens delinquentes e desajustados, para os quais se buscava encontrar possibilidades de sobrevivência e sentido de vida. A rede foi dividida

em duas fases: a primeira entre 1948-1952/53, institucionalizada, durante a qual havia dependência da seguridade social francesa, que custeava o trabalho com os institucionalizados; e a segunda, a partir de 1953, quando perderam os benefícios sociais e saíram de Paris, de forma nômade, iniciando um período fora da instituição. Percorreram a França em um pequeno grupo organizado em detrimento do trabalho e da divisão de tarefas, como a elaboração de cineclubes, reconstrução e reforma de casas, ateliês de filmagem, criação de cabras, produção de leite, queijo, pão, entre outros. Neste momento, Deligny se deslocou em relação à moral do trabalho e às instituições de reinserção, culminando no afastamento progressivo da rede La Grande Cordée do Estado. Entre 1962 e 1964 dirigiu o filme de loucos – *Le moindre geste* – que foi rodado em Cévennes. Entre 1965 e 1966 foi convidado por Jean Oury e Félix Guatarri para atuar na clínica La Borde, onde lhe foram confiados os cuidados de Jean Marie (Janmari), autista severo, então com 12 anos, considerado por Deligny como seu *maître à penser*, para o qual buscou um novo tipo de linguagem para dar conta da experiência não verbal. Esse movimento levou ao seu terceiro momento de trama, quando de 1960 até sua morte atuou com crianças autistas na região de Cévennes, onde construiu uma rede composta por espaços de acolhimento e investigação. Sua escrita passou a assumir um caráter mais ousado, com linguagem sem sujeito, manifestada a partir do corpo e do agir autístico e da produção coletiva; língua no infinitivo, sem pronomes pessoais; concreta, repetitiva, com um vocabulário resultado da experiência do território psicótico dos autistas; emprego de metáforas, perífrases e eufemismos; aforismos e parágrafos curtos, separados por brancos, e repletos de acentuações, retornos, elipses e repetições; referências ao dicionário e à etimologia; presença recorrente de fragmentos de autobiografia, como forma de associação; traço enquanto elemento presente nos textos, como linha, escritura ou imagem, resultando no traçar como um elemento do agir inato. Verdadeiras cartografias traçadas por linhas e caminhos desconhecidos!

Ele também escreveu livros. Os publicados nessa fase tiveram menos visibilidade. Entre eles *O Aracniano*, de 1981/1982, composto por 59 fragmentos, único traduzido para o português, em 2015. Esta obra sofreu a influência dos estudos etnológicos, especialmente sobre aranhas, o que permitiu a comparação da rede a um período onde o humano e suas ações inatas prevaleceriam, e sua

escrita é tomada nele como uma ação repetida, e como um traçar inato, que se distancia do objeto/conteúdo da escrita, ou como ele chamava, do projeto pensado. Um texto denso, difícil de traduzir e significar. É ele que está em suas mãos agora, disse a aranha. E completou: ele retrata o modelo pedagógico proposto por Deligny, que, em um espaço rural, coletivo, dividido em territórios, conviveu com crianças autistas e suas presenças próximas. Cada território era responsável por tecer a sua linha da teia, de forma que unidas, em rede, permitiam que o agir autista fosse investigado por meio de mapas, que registravam os trajetos que as crianças autistas percorriam. No entanto, essa prática não se deixou compreender por um código, que não buscava interpretar o que era feito pelos autistas. Absolutamente não! Exclamou ela. Antes – continuou – suas experiências nestes trajetos eram tomadas como linhas de errância, já que as crianças autistas não tinham consciência dos seus atos. Com isso, Deligny propôs a descentralização das práticas pedagógicas do autismo e das representações psicopatológicas, investindo no rastreamento e na apreensão das singularidades produzidas. Assim, Deligny resguardou a persistência do inato, o não querer e a ausência do projeto pensado em contraposição ao utilitarismo e à vontade de querer, demonstrando a potência de ruína da linguagem e do poder. Dito isso, a aranha retirou os óculos e foi andando de volta a sua origem, sem mais nada falar e sem olhar para trás. Eu, de minha parte, afectada pelo encontro com a aranha, me apropriei do Aracniano e o entreguei à atendente que acabara de trazer o expresso, dizendo: pode embrulhar, por gentileza? Para viagem, pois, o caminho é longo e precisarei de companhia. Tomei o café e parti sedenta para o calor das possibilidades do lado de fora. Foi assim que Fernand Deligny tramou mais uma rede. É assim que sigo tramando a minha, sempre agradecida pelo encontro com a Aranha.

Por tudo, prezad(x) amig(x), concluo a narrativa deste acontecimento que aumentou minha potência de viver no mundo, também agradecendo pela inestimável atenção.

Da amiga  
Aracniana-a-tecer

#### Referências

- DELEUZE, G. **Espinosa**: filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2001.  
DELIGNY, F. **O aracniano e outros textos**. São Paulo: n-1 edições, 2018.



## A TEORIA DA PEDAGOGIA RADICAL E INCLUSIVA

Carlos Roberto Sabbi\*

Este trabalho aborda a questão do alcance de um Estado Consciente como tema básico para o processo de formação do ser humano. Nessa perspectiva, norteia: Quais seriam os caminhos para se atingir um Estado Consciente que possibilitaria a emancipação do sujeito? De fato, a Educação convencional parece não ser suficiente ou capacitada para desenvolver essa autonomia que se imagina possível para as pessoas. Herrán Gascón, autor da Teoria da Pedagogia Radical e Inclusiva, fez uma afirmativa categórica quanto a essa incapacidade da Educação atual (comunicação pessoal, 2019). Talvez, o principal indicador dessa afirmativa está contido nos resultados dos estudos sobre a desigualdade, em que a *Oxford Committee for Famine Relief*<sup>1</sup> (OXFAM) tem demonstrado, em seus sucessivos relatórios anuais, além de números alarmantes, seu contínuo aumento. Essa conclusão segue uma lógica de que a própria ausência de uma autonomia refletir-se-á nos mais diversos aspectos da vida, como o econômico e o social. Diante disso, este estudo vem, especialmente, demonstrar o conjunto de elementos que constituem a Teoria da Pedagogia Radical e Inclusiva do pedagogo, doutor e professor da Universidade Autônoma de Madri, Agustín de la Herrán Gascón, desenvolvida por ele há 30 anos. Além disso, pretende-se enfatizar o que é foco da própria pesquisa de Herrán Gascón, ou seja, a busca por um Estado Consciente. O método utilizado neste trabalho é o da hermenêutica reconstrutiva, para aprofundar, em particular, os estudos que tratam da Teoria da Pedagogia Radical e Inclusiva, e demonstrar sua preocupação com a consciência. A escolha da metodologia de pesquisa adequada para um projeto de tese é um fator decisivo para o sucesso do

---

\* Bacharel em Administração de Empresas (UCS). Especialista em Gestão de Pessoas (UCS). Formação Holística de Base (UNIPAZ), com aperfeiçoamento em Consultoria Empresarial (UnB). Gestão Pública (UFSC). Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Doutorando em Educação pela UCS e Universidad Autónoma de Madrid (UAM). *E-mail*: crsabbi@gmail.com.

<sup>1</sup> A Oxfam International é uma confederação de dezenove organizações e mais de três parceiros, que atua em mais de noventa países na busca de soluções para o problema da pobreza, desigualdade e da injustiça, por meio de campanhas, programas de desenvolvimento e ações emergenciais.

trabalho a ser desenvolvido, diante do problema construído e das respostas a serem procuradas. No caso desta proposta, parece não haver dúvidas de que a busca bibliográfica é a estratégia mais adequada. Entretanto, procurando qualificar o processo, de forma geral, este trabalho se utilizará, enquanto horizonte teórico, da hermenêutica reconstrutiva como método empírico de investigação. Como resultados, identificou-se a estrutura da Teoria da Pedagogia Radical e Inclusiva, que, embora se trate de um complexo de abordagens e propostas, tem como principal objetivo a busca de um Estado Consciente. A sua ausência diz respeito ao um vazio ou um conjunto de comiserações, de sentimentos de todos os tipos, que anula parcialmente a razão e deixa a mente com ausência de fundamentos ou com embasamentos contaminados, desprovida, portanto, de limpidez. Esse quadro não se altera simplesmente pela vontade ou desejo de que isso aconteça, assim se escancara o problema. É preciso surgir a atitude. Einstein (*apud* LANZA, 2009, p. 48) professou que “podemos fazer uso da vontade para agir, entretanto não podemos fazer uso da vontade para termos vontade”.<sup>2</sup> Conclui-se, a partir de então, que é preciso produzir condições para dar competência ao sujeito, para que ele se torne apto a caminhar por si, fazendo a leitura correta do todo, interagindo em sociedade, mas com elementos próprios que o caracterizem como um ser emancipado. Uma formação adequada às necessidades atuais do sujeito, isto é, uma Educação plena, passa pela instrução, pela orientação e pelos temas radicais, conforme orienta Herrán Gascón, sempre com um foco direcionado às virtudes. Aprofundando mais sobre o contexto necessário para uma plena formação, pode-se citar cinco fases apontadas pelo mesmo autor, necessárias para se atingir a plenitude. A primeira fase é a da identificação ou do condicionamento; a segunda a desidentificação; a terceira a reidentificação; a quarta o autoconhecimento; e a quinta e última o vazio. A estrutura de um currículo 3D, baseado na consciência, sob os fundamentos da Pedagogia Radical e Inclusiva, prevê os temas transversais como uma verticalidade, os temas radicais como uma profundidade e as áreas curriculares como uma horizontalidade. A Teoria da Pedagogia Radical e Inclusiva, também, é constituída de temas radicais, assim denominados pelo autor, que devem ser abordados pela Educação; todavia,

---

<sup>2</sup> Tradução nossa.

atualmente, não são contemplados. Para estabelecer um tema radical, há uma infinidade de critérios, dentre eles que não haja nenhum setor da sociedade cuidando de desenvolvê-los. Em comunicação pessoal do autor (HERRÁN GASCÓN, 2018) com este pesquisador, foram obtidos alguns dos temas radicais, como, desde já se destaca o aspecto de que há temas com abordagens positivas e negativas. Esses exemplos, que serão apresentados a seguir, foram relacionados em ordem alfabética, mas não tendo nenhuma distinção quanto à importância de cada um deles. São eles: amor, autoconsciência, barbárie, consciência da humanidade, descondicionamento, desidentificação, incapacidade intelectual de quem acredita que não a tem, doutrinação, dúvida, educação equivocada das crianças, egocentrismo, enfermidade educativa pelo ego, ensinamentos de Buda, estupidez, formação radical de administradores, humildade, ignorância, imaturidade, linguagem universal, morte, práxis equivocada da formação de professores, educação pré-natal, prejuízo, retificação/autocrítica, renúncia, solidão, sonho (enquanto se refere à consciência), universalidade e unidade do ser humano e vazio. Observe-se que essa não é uma lista completa dos temas radicais, trata-se, portanto, somente de alguns exemplos. Herrán Gascón situa sua imensa pesquisa na Filosofia desde os gregos, nos mais diversos pedagogos internacionais, mas, também, nos grandes pensadores orientais, como Buda, por exemplo. Isso parece ser uma raridade na Educação do Ocidente, onde é comum se omitir qualquer pensamento ou ensinamento oriental, fato que, embora haja inúmeras explicações, não se encontram justificativas pedagógicas coerentes para tanto. Pode-se fazer um breve comparativo entre a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, que também trata da libertação do sujeito, com a Teoria da Pedagogia Radical e Inclusiva de Herrán Gascón. Enquanto Paulo Freire, especialmente pela Pedagogia do Oprimido, direciona a formação para que o sujeito se socialize e lute, de forma conjunta contra a classe dos poderosos, Herrán Gascón configura sua Pedagogia Radical e Inclusiva para o desenvolvimento de um Estado Consciente, que representa a emancipação do sujeito. Por outro lado, ao passo que Paulo Freire defende que ninguém liberta ninguém e que também nenhuma pessoa se liberta sozinha, Herrán Gascón demonstra, com sua extensa e complexa teoria, que os processos formativos devem incorporar elementos pedagógicos para desenvolver um estado de consciência tal, que lhe oportunize uma autonomia

libertadora. Em suma, é preciso lembrar que o principal impasse, no entanto, é no sentido de que sempre os interesses da população – e aí entram todos os setores da sociedade, inclusive o próprio mercado – devem estar alinhados com os da Educação, ou vice-versa, obviamente. De outra parte, sabe-se que os grupos poderosos sempre tentarão manipular a população na direção dos seus interesses, embora isso aconteça, em boa parte das vezes, inconscientemente. Além disso, a máxima de que *tudo está abaixo do poder econômico* não deve ser desprezada. Por fim, apesar de a democracia ser a forma de governo mais justa, entre todas as que o ser humano já criou, carrega limites e máculas desde a sua origem. Sabe-se, ainda, que uma população desprovida de líderes detentores de ideias virtuosas pode tender para qualquer caminho, o que por si só já é um risco fenomenal. É exatamente por isso que se pode afirmar que o pior para uma sociedade é a omissão dos seus cidadãos no debate e enfrentamento das questões públicas e políticas. Parece que se chega cada vez mais próximo da conclusão de que a própria vida é inviável, sem um padrão considerável de ética, calcada na virtude. Obviamente, ainda se tem o fanatismo que é uma das formas mais terríveis de vício e, possivelmente, um dos maiores males que a humanidade enfrenta. Assim, não se vislumbra uma alternativa mais coerente do que a união de interesses, não somente dos pedagogos, mas de todo cidadão de bem que entenda, ou possa vir a entender, que o redirecionamento da Educação à racionalidade, a partir de uma racionalidade emancipatória, e não numa perspectiva do materialismo – mas nos debates de pesquisadores contemporâneos – seja uma das alternativas à formação de pessoas melhores, não apenas mais esclarecidas, mas também mais virtuosas. “A pretensão de validade da educação de formar sujeitos capazes de autonomia moral e intelectual funda-se na razão autoesclarecedora e no princípio da subjetividade, presentes no discurso da modernidade”. É o que afirma Hermann (1996, p. 30). E é exatamente dentro desse paradigma que a proposta da Teoria da Pedagogia Radical e Inclusiva se situa, na medida em que se busca uma condição tal para a consciência, capaz de lhe proporcionar uma autonomia libertadora e que a condição de emancipação do sujeito se confunda com a própria cidadania.

## Referências

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HERMANN, N. M. P. **Educação e racionalidade**: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: Edipucrs, 1996.

HERRÁN GASCÓN, A. de la. **Fundamentos para una pedagogía del saber y del no saber**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018.

LANZA, R.; BERMAN, R. **Biocentrismo**: la vida y la conciencia como claves para comprender la naturaleza del universo. Málaga: Sirio, 2009.

## O PEDAGOGO NA EQUOTERAPIA – UMA POSSÍVEL RAMIFICAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DE INCLUSÃO

Janaína Araújo da Silva<sup>\*</sup>  
Carla Beatris Valentini<sup>\*\*</sup>

O presente trabalho tem como objetivo compreender qual é o papel do pedagogo na Equoterapia e como sua atuação pode auxiliar no processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças e jovens com deficiência. De acordo com Ribeiro e Piantino (2016), norteados pela visão de Saldanha (ANDE-BRASIL), a Equoterapia contribui para que os praticantes elevem sua autoestima, elevem sua sociabilidade, desenvolvam por meio de estímulos a coordenação motora e cognitiva, o que segundo os autores proporciona benefícios para o desenvolvimento do aprendizado cognitivo e intelectual. Ainda de acordo com os respectivos autores, a Equoterapia, quando associada à educação, proporciona ao praticante com dificuldades a reestruturação e o desenvolvimento das fases motoras, da atenção e da percepção. Segundo Brito (2012), a Equoterapia permite que o praticante vivencie um momento de descoberta, de aproximação das relações, da afetividade, da compreensão de limitações, da descoberta das potencialidades, passando então a acreditar nas suas capacidades, ou seja, desenvolve a autoconfiança. Com base em análises constituídas por esta mesma autora, a Equoterapia proporciona efeitos referentes ao desenvolvimento da fala, desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, além de trabalhar com a lateralidade, o esquema corporal, noção espacial e a autoestima. Severo (2010), sustentado em concepções de Gavarini

---

\* Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul. Está finalizando o curso de Licenciatura em Pedagogia, buscando abordar, em seu estágio nos espaços não formais e em seu TCC, questões voltadas ao Pedagogo na Equoterapia.

\*\* Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, desenvolveu a pesquisa de tese “Tecendo e aprendendo: redes sociocognitivas e autopoieticas em ambientes virtuais de aprendizagem” tendo como fundamentação teórica a Epistemologia Genética de Piaget e a Biologia do Conhecimento de Maturana. Mestre em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com a dissertação “Apropriação da Leitura e Escrita e os Mecanismos Cognitivos de Sujeitos Surdos na Interação em Rede Telemática”. Atualmente é professora titular na Universidade de Caxias do Sul. Coordena o Núcleo de Inovação e Desenvolvimento e também coordena o Projeto de Pesquisa “Narrativas de Adolescentes Surdos: Construção de Sentido”.

(1995), destaca que o trabalho da Equoterapia possibilita a reabilitação global e a reintegração social. Para Medeiros e Dias (2002), a Equoterapia proporciona benefícios psicossociais, que são adquiridos por meio da motivação e do prazer ao realizar tal prática, isso possibilita que o indivíduo consiga ter mais atenção e aumentar o grau de concentração, de autocontrole, autoconfiança, autoestima, ou seja, permite que o indivíduo se concentre na atividade que está sendo realizada, desenvolvendo independência além de maior interação social. Pode-se dizer, com base nas autoras inicialmente mencionadas, que a Equoterapia é um método terapêutico e educacional que utiliza o cavalo por meio de uma abordagem interdisciplinar, envolvendo as áreas da saúde, da equitação e da educação. Lermontov (2004) aponta que esta atividade é considerada um método terapêutico e educacional que utiliza o cavalo em uma abordagem interdisciplinar. De acordo com a mesma autora, entende-se que a Equoterapia envolve a área da Saúde, da Educação e da Equitação, as quais buscam o desenvolvimento biopsicossocial de pessoas com deficiência ou com necessidades especiais. Pode-se dizer que esta prática auxilia no desenvolvimento de crianças, jovens e adultos que apresentam alguma deficiência física, intelectual, alguma patologia ou pessoas que sofreram graves acidentes. Vários profissionais podem atuar na equipe de Equoterapia, dentre eles: o fisioterapeuta, instrutor de equitação, veterinário, psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta educacional, o pedagogo, dentre outros. Cabe ressaltar que o campo de atuação do pedagogo é muito vasto e que contempla a educação formal e não formal, sendo esta última pouco abordada. O profissional da área de pedagogia pode atuar em diversas esferas de educação não formal, como em âmbitos hospitalares, em lar de idosos, em setores empresariais, em clínicas fisioterapêuticas, em postos de saúde, em laboratórios de materiais pedagógicos, em bibliotecas e em espaços de Equoterapia, sendo um deles o enfoque deste projeto; além disso, o pedagogo pode atuar em inúmeros outros locais. O que nos cabe ressaltar neste sentido é que, mesmo estes âmbitos não serem formais, eles contemplam algo muito importante que está totalmente interligado, ou seja, todos estes espaços contemplam a educação de forma autêntica e complexa, além de contemplar o desenvolvimento dos seres humanos e as suas relações diante do cenário social. É essencial que os pedagogos e futuros docentes busquem se qualificar

de forma continuada para conseguirem atuando nos diferentes espaços, além de nos qualificar para compreendermos estes processos de mudança. O pedagogo deve mediar o processo de ensino e aprendizagem e contribuir para o desenvolvimento cognitivo, físico, pessoal e social de seus alunos, auxiliando em modificações positivas e construtivas. Além de mediar situações, pode propor intervenções por meio de planos de ação, engrandecendo este espaço e propondo práticas pedagógicas e atuando com um vasto público, sem perder seu princípio inicial, o de aprender, intervir e ensinar. Portanto, acredita-se que este profissional, ao compor uma equipe multidisciplinar, pode contribuir no desenvolvimento físico e cognitivo dos praticantes da Equoterapia. Pode-se abordar em outro espaço diversos aspectos do desenvolvimento, como linguagem, fala, concentração, autonomia, dentre outros.

#### Referências

- ANDE BRASIL. Associação Nacional de Equoterapia. **Apostila: VI Curso Básico de Equoterapia**. Florianópolis/SC, 2015.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EQUOTERAPIA. **Equoterapia**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: [www.equoterapia.org.br](http://www.equoterapia.org.br). Acesso em: 28 ago. 2019.
- BAATSCH, E. **O papel do pedagogo e do psicopedagogo na equoterapia**. 2018. Disponível em: <https://www.portalacesse.com/2018/02/22/papel-pedagogo-e-psicopedagogo-na-equoterapia/>. Acesso em: 29 ago. 2019.
- BOUCHERVILLE, G. C. de. **O papel do pedagogo em uma equipe multidisciplinar de Equoterapia**. Londrina: UEL, 2019.
- BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. **Pesquisa participante: o saber da partilha**. Aparecida/SP: Idéias & Letras, 2006.
- BRITO, M. C. G. **As contribuições da equoterapia na educação inclusiva**. 2006. Disponível em: <https://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2012/04/as-contribuic3a7c3b5es-da-equoterapia-na-educac3a7c3a3o-inclusiva.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2019.
- BRITO, M. C. G. **Minha caminhada II – equoterapia: cavalgar é preciso**. 2. ed. Salvador: SM Gráfica, 2006.
- LERMONTOV, T. **A psicomotricidade na equoterapia**. Aparecida/SP: Idéias & Letras, 2004.
- LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Curitiba: Ed. UFPR, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2019.
- MEDEIROS, M.; DIAS, E. **Distúrbios da aprendizagem: a equoterapia na otimização do ambiente terapêutico**. Rio de Janeiro: Revinter, 2003.
- MEDEIROS, M.; DIAS, E. **Equoterapia: bases e fundamentos**. Rio de Janeiro: Revinter, 2002.



RIBEIRO, M. L. dos A.; PIANTINO, A. C. **A participação do pedagogo na equoterapia**. 2016. Disponível em: <http://revistas.icesp.br/index.php/SaberesPratica/article/view/112/72>. Acesso em: 21 ago. 2019.

SEVERO, J. T. **Equitação, saúde e educação**. São Paulo: Senac, 2010.

SÔNIGO, G. L. *et al.* Contribuições da equoterapia ao desenvolvimento de crianças com deficiências: um enfoque interdisciplinar. **SALUSVITA**, Bauru, v. 37, n. 3, p. 653-670, 2018.

ZAMO, C. G. S. **Princípios éticos na equoterapia**. 2016. Disponível em: [http://equoterapia.org.br/articles/index/article\\_detail/165/3216](http://equoterapia.org.br/articles/index/article_detail/165/3216). Acesso em: 1º ago. 2019.

## INCLUSÃO? METAMORFOSES INVISÍVEIS

Juan Bolivar Peña Mujica\*

Cláudia Alquatti Bisol\*\*

Este ensaio surge das inquietações que me cercam enquanto pesquisador na área da educação inclusiva, da minha própria condição de existência e da possibilidade de repensar sobre o que é dito na sua possibilidade de ser dito de uma forma, que não de outra, sobre a inclusão em nossa contemporaneidade, principalmente no âmbito educacional. O título também fora pensado nessa perspectiva, pois o texto a seguir não pretende estabelecer novas verdades, reatualizar conceitos, ou propor saídas para uma temática que por si só já nutre uma complexidade, ao perpassar não somente o sujeito incluído, mas toda uma sociedade alicerçada em um processo de normalização e normatização, ao qual incide um contexto neoliberal e biopolítico. Diante do exposto, a pergunta a qual se refere o título tem uma dupla tarefa. Colocar em suspensão a própria palavra, a fim de propor um deslocamento, um movimento permeado por um “vazio”, permitindo-me, até certo ponto, uma infidelidade com aquilo que fora instituído sobre ela nos jogos de verdades que a tensionam. A outra tarefa é deixar evidente o questionamento, de certa maneira escandalizá-lo. O exercício de perguntarmos sobre aquilo que não temos respostas nos faz expandir tanto as possibilidades de pensar de outro modo, como as experiências advindas dessa ação. Neste ponto, a quem serve a inclusão? Qual a necessidade de incluir? É de frente a essas inquietações que me inspiro nos aportes arqueogenealógicos foucaultianos para problematizá-las. Inicialmente, discorrerei brevemente sobre este cenário biopolítico no qual a inclusão se movimenta, se torce e se retorce. Após, abordarei com maior ênfase esta temática da inclusão tecendo relações com o campo educacional. Ao observar as transformações subjetivas que constituem o sujeito, a partir do século XVII, Foucault analisa que o poder soberano, que tinha a premissa de fazer morrer e deixar viver, aos poucos vai sofrendo modificações que visam a um poder sobre a vida, isto é, uma série de dispositivos norteados em afirmar a vida. Assim, esse novo poder concentra-se

---

\* Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Caxias do Sul (UCS).  
*E-mail:* jbmshpmuji@ucs.br

\*\* Doutora. Docente no programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Caxias do Sul (UCS). *E-mail:* cabisol@ucs.br

em fazer viver e deixar morrer, agora não mais sobre a ingerência do soberano mas do Estado. Dessa maneira, duas esferas trabalham na conformação desses sujeitos. A primeira centrou-se no indivíduo, no corpo disciplinado, na visão deste enquanto “máquina”, primando pela sua docilidade e utilidade, um poder disciplinar que estabeleceu uma “anátomo-política” sobre os corpos dos sujeitos modernos. A segunda se estabeleceu em meados do século XVIII, tendo como constructo o sujeito em seu caráter biológico, estatístico. E processos reguladores se constituíram e incidiram sobre a vida, a fim de preservá-la. Nesse sentido, começou-se a atentar para as taxas de mortalidade e natalidade, os níveis de saúde da população e as condições de existência que possam interferir nessas variáveis. Nesse momento, inaugura-se uma “biopolítica da população” e uma nova relação de poder-saber, o biopoder (FOUCAULT, 2014). Destarte, o poder disciplinar e o biopoder atuam de maneira conjunta, enquanto um se estabelece no corpo dos sujeitos moldando-os, o outro atua sobre a população, na intenção de regulá-la e controlá-la. Nesse contexto, a biopolítica dará relevância à atuação da norma e de um processo de normalização dos sujeitos desviantes. Tal norma é regulada em grande parte pelo Judiciário e pelos saberes da medicina. Ao perpassar historicamente a concepção de corpo do anormal, observamos que a normalização do anormal se dá por meio de vários dispositivos, passando de sua teatralização, a espetacularização, até por fim tornar o anormal parte da força produtiva e do mercado de trabalho. No século XX, a disseminação da norma se dá estrategicamente por meio de uma pedagogia de massas, um emaranhado de dispositivos de exibição do contrário (COURTINE, 2013). Ainda de acordo com Courtine (2013, p. 122), “[...] por trás das grades do zoológico humano, o selvagem se presta a ensinar a civilização; por trás das vitrinas do necrotério, o cadáver reforça o medo do crime [...]”. Diante do que fora exposto, podemos refletir sobre as práticas de inclusão contemporâneas, como essa exibição do contrário para posteriormente normalizar os sujeitos incluídos. Evidentemente, hoje esses traços ganharam novos contornos, um pouco mais “sutis”, porém não menos potentes. Retomando o contexto biopolítico, Foucault irá demonstrar o *modus operandi* de que se instituiu por governamentalidade, a maneira estratégica e econômica que incidiu sobre a gestão do ser vivo. E por fim, a transformação radical desse poder governamental na era do neoliberalismo e do capitalismo tardio (BAZZICALUPO, 2017). Esse *modus* de existência será, a partir de agora, regulado pelo mercado, tendo como princípio não mais a troca mas a concorrência. Nesse sentido, as

subjetividades advindas dessa dinâmica farão nascer um *homo economicus* que não se estabelece na troca, mas sobre o alicerce empresarial e produtivo, torna-se, portanto, um empresário de si mesmo (FOUCAULT, 2008). Desse modo, modificam-se as relações de poder e os jogos de verdade. Segundo Foucault (2008, p. 354-355), estaríamos diante de “[...] uma sociedade na qual haveria otimização dos sistemas de diferença, em que o terreno ficaria livre para os processos oscilatórios, em que haveria uma tolerância concedida aos indivíduos e as práticas minoritárias, na qual haveria uma ação, não sobre os jogadores do jogo, mas sobre as regras do jogo [...]”. E como analisar esse novo regramento que se estabeleceu a partir dessa nova forma de existência, principalmente no que concerne à inclusão? Para Lopes (2009), o contexto neoliberal tomou a inclusão como imperativo, “todos” devem fazer parte do jogo, dessa forma, incluir foi mais uma das ferramentas que os Estados neoliberais fazem uso para manter um certo controle da economia e da informação. Nesse ponto, há uma relação interacional entre os processos inclusivos e exclusivos hoje em voga. Os excluídos passaram a ser não mais aqueles de outrora, negligenciados pelo Estado, mas sim, os sujeitos que estão inseridos em diferentes níveis de atuação social ou em diversos graus de inclusão. Dessa maneira, se complexifica a utilização de tais termos. Seus limites foram colocados em xeque, e a todo momento o sujeito que está incluído pode também estar excluído de determinadas práticas, espaços e políticas. Fica nítido que o que se concebe por inclusão e exclusão são invenções deste mundo e ao problematizá-las evidenciamos uma lipotimia dos termos, se forem consideradas suas potencialidades políticas. Instaura-se um panorama de fragilidade em torno do presente; a existência como as formas de linguagem, está em condição de transitoriedade. Dada essa conjuntura, surge os termos “in/exclusão” para demonstrar o tensionamento existente nessas palavras (inclusão e exclusão), como também, para redimensioná-las nessa transitoriedade comum às sociedades neoliberais e à lógica de mercado (LOPES *et al.*, 2010). De acordo com Rech (2013), a palavra *inclusão* pode ter tanto uma concepção de “salvação”, quanto o entendimento de práticas que se colocam em movimento, se reconfigurando, tornando-se um imperativo educacional. Ainda, de acordo com a autora, paira no ar um sentimento de sedução que se expressa em diferentes contextos e formas, desde políticas públicas, estáticas, até a sensação de pertencer, de mobilizar, favoráveis à arte de governar e conduzir as condutas dentro da racionalidade neoliberal. A inclusão educacional tida como uma

“verdade” e um imperativo, encharca-nos desse sentimento sedutor de uma “educação para todos”, passando à sociedade o compromisso de disseminar esse ideal entre os sujeitos. Cabe ressaltar que essas verdades sedutoras tornam-se verdadeiras dentro de determinado contexto e de relações de poder-saber. Assim, a inclusão educacional está compreendida como uma forma econômica de poder, sendo uma exigência tanto política quanto econômica (RECH, 2013). Portanto, o imperativo da inclusão nos moldes neoliberais se propõe a ser uma estratégia interessante para o empresariamento dos sujeitos, bem como nas novas formas que o Estado vem se constituindo na atualidade. A necessidade de incluir é a água que sacia a sede da governamentalidade neoliberal. O empresário de si e a flexibilidade contemporânea são extremamente relevantes para que a sociedade funcione com um custo mínimo (SANTOS; KLAUS, 2013). Assim, este ensaio não se prontifica à demonização de conceitos, apenas a um olhar crítico sobre as vivências no campo da inclusão e da educação.

#### Referências

- BAZZICALUPO, Laura. **Biopolítica**: um mapa conceitual. São Leopoldo: Unisinos, 2017.
- COURTINE, Jean-Jacques. **Decifrar o corpo**: pensar com Foucault. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.
- FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade, 1**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, p. 153-169, 2009.
- LOPES, Maura Corcini *et al.* Inclusão e biopolítica. **Cadernos IHU ideias**, v. 8, n. 144, 2010.
- RECH, Tatiana Luiza. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte, p. 25-44, 2013.
- SANTOS, Iolanda Montano dos; KLAUS, Viviane. A inclusão e o sujeito empresário de si. **Inclusão e biopolítica**, p. 61-78, 2013.

## ESCRITOS SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: O QUE FALAM AS DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS NO PPGEDU/UCS?

Louise Dall'agnol<sup>\*</sup>  
Suelen De Marco Sassi<sup>\*\*</sup>

Este trabalho tem por objetivo analisar as dissertações publicadas no formato *on-line* do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul desde a sua criação em 2010 até setembro de 2019, em relação às pessoas com deficiência e a inclusão escolar, através de um estado da arte. De acordo com Ferreira (2002), as pesquisas que envolvem o estado da arte são de caráter bibliográfico, com o desafio de mapear e de discutir uma produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, respondendo que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que forma e em que condições têm sido produzidas ou, também, por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que se busca investigar. A escolha da verificação se deu apenas na análise dos títulos e nos resumos disponibilizados no *site* do Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação – não averiguados os textos na íntegra – e selecionados conforme dialogavam com a temática: inclusão e pessoa com deficiência; logo após, foi-se à análise da produção selecionada, atentando para o período e tema proposto, a fim de verificar tendências e enfoques relacionados à temática inclusão escolar. Foram selecionadas todas as dissertações cuja temática contemplasse as pessoas com deficiência e categorizados os anos das publicações, seus autores e orientadores, temáticas, sujeitos pesquisados, tipos de deficiências contempladas em cada trabalho e os métodos utilizados. Depois, foram tabulados os tipos de métodos empregados em cada pesquisa, a fim de vermos quais são os mais recorrentes no PPGEDU/UCS de 2010 a 2019, dentro do tema proposto. Podemos ver que as dissertações relacionadas à temática inclusão escolar da pessoa com deficiência partem do ano de 2014 e têm orientação das professoras da linha de pesquisa

---

\* Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS. Formada em Psicologia e Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, da UCS.

\*\* Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS. Licenciada em Letras e Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, da UCS.

Educação, Linguagem e Tecnologias: Carla Beatris Valentini, Cláudia Alquati Bisol e Eliana Maria do Sacramento Soares. Das 158 dissertações encontradas na página do programa da Universidade, 12 estão relacionadas à inclusão escolar de pessoa com deficiência. Os objetivos das dissertações podem ser categorizados da seguinte forma: quatro trabalhos visavam a analisar a utilização de determinado recurso pedagógico; dois trabalhos buscavam compreender as narrativas de mães de alunos com deficiência; um trabalho analisou as práticas pedagógicas de inclusão de um aluno com deficiência; um trabalho evidenciou os registros escolares dos alunos que frequentavam o Atendimento Educacional Especializado; um trabalho refletiu o modo de aprender de criança cega; um trabalho buscou analisar as interações de uma estudante surda; e dois trabalhos focalizaram a percepção de professores para determinado processo de inclusão. As deficiências presentes nas dissertações são: três trabalhos abordaram a paralisia cerebral, um o Transtorno do Espectro Autista, três a Deficiência Intelectual, um a Deficiência Física, um a Surdez e um trabalho abordou a Cegueira. Todas as pesquisas são qualitativas, sendo oito empíricas e quatro teóricas. Assim, a maioria dos pesquisadores se concentrou nas pesquisas qualitativas de cunho exploratório e estudo de caso. De acordo com Deslandes, Gomes e Minayo (2015, p. 21), as pesquisas que se empenham em mostrar a complexidade das ciências humanas e sociais e caminham para o universo de significações, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores, são consideradas qualitativas. A compreensão qualitativa é um “momento totalizador que reúne a condição original, o movimento significativo do presente e a intencionalidade em direção do projeto futuro”, por isso, não podem ser expressas por meio de quantificação. O estudo de caso, de acordo com Gil (2018), é modalidade de pesquisa muito utilizada nas ciências sociais e consiste em um estudo aprofundado e exaustivo de um ou poucos casos, permitindo o conhecimento amplo e detalhado para explorar questões da vida real, descrever o contexto da pesquisa, formular hipóteses, desenvolver teorias, explicar variáveis causais de certo fenômeno ou preservar o caráter único do objeto estudado. Mesmo que ainda os escritos acerca de inclusão escolar representem um número baixo em relação à totalidade de dissertações produzidas no Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul, recentemente, tem-se percebido um aumento significativo nas pesquisas sobre esse assunto. Dentro desse tema, também, os

tipos de deficiência são limitados, restringindo-se mais à deficiência intelectual e paralisia cerebral. Outra tendência significativa é a quantidade de escritoras (mulheres) que escrevem sobre esse tema, enquanto há apenas um homem que dissertou sobre inclusão escolar de pessoas com deficiência das 12 dissertações já publicadas. Considerando os resultados e a análise, compreendemos que a pesquisa desta temática é, relativamente, nova em relação ao início do Programa. Contudo, demonstra um grande crescimento e vem ganhando espaço nas produções acadêmicas de dissertações em Educação. Também é possível afirmar que há um destaque para estudos qualitativos de modo exploratório. Parece haver lacunas de estudos que abranjam a inclusão considerando as especificidades das diferentes deficiências e estudos quantitativos na temática da inclusão, escolar das pessoas com deficiência, no Mestrado em Educação. Este trabalho, portanto, pretendeu pesquisar e analisar as dissertações acerca da inclusão escolar de pessoas com deficiência no Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Não foram averiguados todos os trabalhos do referido Programa, restringindo-se àqueles em formato *on-line* disponibilizados no *site* da Universidade de Caxias do Sul, através da página do Programa de Mestrado em Educação. Mediante a análise dos resumos dos trabalhos, pretendeu-se contribuir com as futuras publicações e interessados em buscar informações e/ou produzir escritos sobre o assunto. Com isso, buscamos emergir novas discussões relacionadas à temática da inclusão escolar de estudantes com deficiência, fortalecendo o debate e a visibilidade sobre esse público tão estigmatizado e segregado do espaço escolar ao longo da História. De acordo com Glat, Pletsch e Fontes (2007), a educação especial tradicionalmente estruturou-se como um sistema paralelo e segregado. Logo faz-se necessário repensar, discutir, refletir e escrever sobre a inclusão de pessoas com deficiência em nossa sociedade, para que nos permita continuar rompendo o preconceito e emergindo formas de estar com o outro. Nesse sentido, cita-se Skliar (2015), que concebe a ideia de que para estar junto é necessário afetar o outro e deixar-se afetar, através do olhar sem julgamento e disponível a outras formas diferentes de existir. Como defendia Vigostki (2011), o olhar para a criança não deve ser direcionado para a falta ou para o que a limita, mas na busca por caminhos que a permitam chegar ao desenvolvimento e à aprendizagem.



## Referências

- DESLANDES, S.F.; GOMES, R.; MINAYO, M.C.S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015.
- FERREIRA, N. A. S. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.
- GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao>. Acesso em: 1º jul. 2019.
- SKLIAR, C. B. Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 1, n. 1, p. 13-28, 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022011000400012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400012). Acesso em: 10 set. 2019.
- VIGOTSKI, L. S. (2011). A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 4, p. 863-869. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000400012>. Acesso em: 10 set. 2019.

## INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM MUNDO DE INCERTEZAS<sup>#</sup>

Marquéli Locatelli\*  
Carla Beatris Valentini\*\*

A inclusão está cada vez mais presente na escola, bem como em uma sociedade que visa a incluir e se tornar acessível a todos. Afinal, saúde, educação, segurança e liberdade de ir e vir são direitos de todo cidadão, sem qualquer tipo de discriminação, seja por raça, cor, sexo ou por outras características que fazem parte da personalidade e da identidade de cada pessoa. Viveu-se, por muito tempo, épocas de exclusão, em que a criança com deficiência era proibida de frequentar escolas, devendo ficar presa dentro de casa ou em escolas especiais, sem ter contato com as demais crianças. Ao negar o direito da educação à criança que não se encaixava nos padrões de normalidade aceitos pela sociedade, também se negava o direito de uma aprendizagem constante através da interação. Com passos lentos, foi sendo dado mais significado à educação especial, à inclusão e à educação inclusiva. A expressão que mais se utiliza hoje, quando nos referimos aos processos de inclusão, é o de *educação inclusiva*. Conforme estudos desenvolvidos por Fernandes (2013), a educação inclusiva não é somente um espaço em que são colocadas crianças com deficiência em salas de aula comuns. Para que seja desenvolvida com êxito, é necessário oferecer e criar condições para que todos os alunos tenham condições de aprender, acolhendo as diferenças e tornando-as importantes ferramentas de trabalho pedagógico. Ao trabalhar com a inclusão no ambiente escolar, é importante que sejam desenvolvidas atividades que valorizem a construção da personalidade da criança, evidenciando o respeito às diferenças. Lopes (2012), ao abordar a importância da educação inclusiva, afirma que é necessário respeitar os ritmos, as possibilidades e os limites que cada criança apresenta, permitindo o seu completo desenvolvimento, não estando na escola apenas como uma forma de recreação, ou simplesmente, para que se diga que a inclusão está acontecendo. O ambiente da Educação Infantil é visto como

---

<sup>#</sup> Este trabalho faz parte do Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul.

\* Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul.

\*\* Doutora em Informática na Educação. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação e no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul.

um período repleto de descobertas e de experiências, que auxiliam na construção da identidade da criança ao longo das suas vivências. As concepções de criança foram mudando e evoluindo com o passar do tempo, já que muitas vezes era vista como um ser frágil e, em outras, como um miniadulto. A infância é, segundo Gonçalves (2016), uma base necessária para o desenvolvimento das características próprias das crianças. Dentro desse ambiente da Educação Infantil, propício para um trabalho voltado às diferenças, destaca-se a importância da educação inclusiva com todas as suas peculiaridades. Vitaliano (2019) valoriza a importância do professor no processo de aprendizagem do aluno, devendo estar atento para perceber as dificuldades que o aluno apresenta, quais são as suas limitações e, especialmente, valorizando suas conquistas e suas potencialidades. Ao longo das pesquisas realizadas, é possível perceber que a valorização dos pequenos avanços permite que a criança se desenvolva cada vez mais. Para Lopes (2012), a criança nasce com condições de interagir com o outro, compreender o mundo e vivenciar as situações que a vida lhe apresenta. A Educação Infantil, por ser um direito de todos, busca que essas situações sejam vivenciadas e compreendidas por todos que a frequentam. Dessa forma, para a criança com deficiência, a Educação Infantil é essencial por permitir um desenvolvimento social, físico e cognitivo através da relação com o outro. Para Alves (2018), a criança com deficiência também tem o direito de estabelecer trocas de saberes e experiências. Quando essas relações não acontecem ou a criança é privada desse contato com a realidade que a cerca, o seu desenvolvimento, bem como a sua aprendizagem, serão comprometidos. Ao trabalhar a inclusão na Educação Infantil, torna-se necessário abordar a responsabilidade pedagógica dos professores dentro das instituições. Estudos recentes vêm mostrando que esses professores demonstram certa resistência ao lidar com os processos de inclusão de crianças com deficiência no ambiente da escola regular. Roth (2006) enfatiza a importância das estratégias inclusivas, realizadas através de experiências que permitem uma manifestação constante das potencialidades do sujeito envolvido nesse processo, possibilitando assim, também, a efetivação da inclusão. Gonçalves (2006) reconhece que essas atividades devem estar alinhadas às necessidades demonstradas pela criança, sejam elas de desenvolvimento, interação, comunicação ou demais fatores percebidos ao longo do processo de escolarização. O professor, segundo os estudos desenvolvidos por Fernandes (2013), é ator importante nos cenários que efetivam a inclusão em qualquer fase de escolarização, mas tendo-se um

enfoque especial na etapa da Educação Infantil. É através das constantes reflexões, ações e questionamentos que os professores devem buscar o conhecimento e a melhor forma de se efetivar a inclusão, convivendo, aprendendo, valorizando e vivenciando então, uma educação inclusiva que traga benefícios e aprendizagens a todos os envolvidos. Apesar de a educação inclusiva estar em constante avanço, torna-se necessário valorizar as inúmeras conquistas que já foram obtidas em prol da inclusão de crianças com deficiência no ambiente escolar. Conforme Vasconcelos (2013), diversas barreiras já foram rompidas, especialmente no que se refere à acessibilidade e à aprendizagem. Entretanto, ainda se tem muitos educandos com deficiência frequentando escolas regulares sem ter oportunidades de aprendizagem e participação igual às dos demais alunos. Ainda, conforme Fernandes (2013), o papel do professor inclusivo pode ser entendido a partir da perspectiva de uma compreensão do papel do aluno, excluindo-se aquele papel de tipo de aluno ideal, que siga exatamente os padrões esperados para a sua idade e enxergando-o como uma criança repleta de características específicas, com necessidades e potencialidades que devem ser valorizadas constantemente e, de forma alguma, negadas ou desprezadas. Apesar de todos os estudos e formações continuadas relacionados aos temas da educação inclusiva no ambiente escolar, sabe-se que ainda existem atitudes, mesmo involuntárias, por parte de professores que menosprezam a criança com deficiência que se encontra nesses ambientes. Souza (2013), ao analisar essas atitudes, afirma que possuem um caráter de preconceito, tornando-se uma barreira atitudinal que afeta a inclusão da criança com deficiência no ambiente escolar. Sendo assim, Miranda (2014) considera essencial a responsabilidade do professor em levar em conta a vida e os aspectos da criança, seja ela com ou sem deficiência, na busca por uma educação inclusiva. Muito mais do que simplesmente garantir o acesso e ter a criança com deficiência em sala de aula, deve-se oferecer a ela oportunidades de desenvolvimento das suas potencialidades e da superação das barreiras que fazem parte do seu dia a dia, que privam a sua vivência junto aos demais. Além do acesso, é necessário que professores, gestão escolar, funcionários e demais envolvidos estejam preparados para garantir a permanência e uma educação inclusiva e com qualidade. Por fim, a inclusão na Educação Infantil gera um mundo de incertezas frente às perspectivas dos professores, que por não entenderem como o processo se organiza, se veem tomados pelo medo e pela angústia de não realizarem um trabalho eficiente e de não estarem colaborando

para a formação e o desenvolvimento das habilidades em seus educandos. A educação inclusiva é um processo lento, que exige a participação constante de todos os envolvidos, beneficiando não apenas a criança com deficiência, mas todos os educandos, já que o trabalho deve levar em consideração as diferenças existentes entre cada pessoa, cada personalidade e cada identidade.

## Referências

ALVES, Fabíola Fernanda Patrocínio. A inclusão das crianças com deficiência na educação infantil: processo em construção. **Educação**, EDIPUCRS, [s.l.], v. 41, n. 2, p. 270-279, 2018.

FERNANDES, Anna Costa. **A inclusão escolar na educação infantil**: um olhar sobre a prática docente. 2013. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

GONÇALVES, Aline Kelly Scalco. **Estratégias pedagógicas inclusivas para crianças com paralisia cerebral na Educação Infantil**. 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

LOPES, Conceição Aparecida Oliveira. **O brincar e a criança com deficiência física na educação infantil**: o que pensam as crianças e suas professoras. 2012. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

MIRANDA, Maria de Jesus Cano. **Educação infantil inclusiva no Brasil e na Espanha**: uma análise comparada de percepções de diretores(as) e de suas equipes. São Paulo: Ed. Unesp, 2014.

ROTH, Berenice Weissheimer (org.) **Experiências educacionais inclusivas**: programa educação inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

SOUZA, Nelly Narcizo de. **Inclusão escolar da criança pequena com necessidades especiais**: concepções de mães, de educadoras da educação infantil e de professoras do atendimento educacional especializado. 2013. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

VASCONCELOS, Silvia Cristina Ravasio. **Percepções de professores de matemática a respeito da inclusão**. 2013. 90 f. Dissertação (Mestrado em Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

VITALIANO, Célia Regina. Formação de professores de Educação Infantil para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa. **Pro-posições**, Campinas, SP, v. 30, p. 1-30, 2019.

## AS (TRANS)VESTES DO HUMANO: PLURALIDADE E ASSUJEITAMENTO HISTÓRICO

Rudson Adriano Rossato da Luz<sup>\*</sup>  
Altemir Schwarz<sup>\*\*</sup>

A história da cultura ocidental é profundamente marcada pelo discurso da identidade. Tal discurso é constituído teórica e socialmente desde a cultura grega, a partir de pressupostos da ontologia capturados pelo discurso e operacionalizado nas definições que, aos poucos, vai se sobrepondo a uma ideia de multiplicidade presente na natureza, com vistas a uma unidade coerente que pretende atribuir sentidos e colocar fins à natureza e à ação humana. Ao determinar o que é, o discurso, imediatamente, determina o que não é e, também, o que não pode ser. Assim, a definição da identidade é, ao mesmo tempo, uma negação da mesma, visto que, logicamente, o que é não pode não ser. Esse discurso, em si, parece, *a priori*, não apresentar contradições nem mesmo limitações e é a base de todo o pensamento dual e de toda a moral ocidental. Ao determinar os padrões de certo e errado, ao estabelecer um discurso sobre a verdade e a validade do mundo e das ações do homem na vida em sociedade, tal discurso se operacionaliza em leis e regras que regem o pseudo bom convívio político. Intrinsecamente tal discurso guarda uma economia própria que garante seu funcionamento, instaurando o que Foucault vai chamar de “táticas” (1999) que sustentam e operacionalizam um poder que assujeita os corpos políticos, a partir de uma política de poder. Ao negar a pluralidade na definição de identidade, o biopoder, sedimentado nesse discurso, produz a ação de negatizar o diverso, de estabelecer um juízo sobre o que não pode ser e estabelecer uma instância de regra sobre a vida individual, pesando sobre o indivíduo princípios de ação e moralidade preestabelecidos por uma lei, aplicável a todos e punível social, pessoal e espiritualmente em caso de descumprimento. Produz-se assim um ciclo de interdição da ação, a partir da afirmação daquilo que deve ser, do aceito, do correto e, para manter certo

---

\* Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

\*\* Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul – Bolsista Prosuc/Capes. E-mail: [altemirfilosofia@gmail.com](mailto:altemirfilosofia@gmail.com).

domínio sobre corpos e grupos, impõe-se a lógica da censura que se propaga pela prática da religião e pelas estratégias da ciência, em especial da psicologia.

Tal discurso está fortemente marcado pela lógica da punição. A conduta transgressora é punível e vergonhosa, mas como operacionalizar a lógica da punição em ações particulares? Como trazer à tona um discurso sobre os corpos e sobre a moralidade, se a vida privada permanece uma instância não conhecida? Aí opera uma estrutura de biopoder melindrosa, artilosa e perversa, que consiste em estabelecer uma cultura da confissão das transgressões da vida privada, principalmente no que se refere à moralidade e, dentro dessa em especial, a sexualidade. A religião tem aqui papel central e precursor de uma prática amplamente difundida no Ocidente. O hábito de confessar, ao menos uma vez ao ano, em detalhes, todas as transgressões morais relacionadas à sexualidade, põe em curso uma estrutura de poder sobre os corpos e sobre a vida que é sedimentada em um discurso. Ao afirmar o que não é permitido e extrair do indivíduo suas mais íntimas transgressões, o hábito da confissão cria uma estrutura de controle e de poder que, posteriormente, será adotado pelas ciências e operacionalizado com vistas a uma dominação e um controle sobre a vida. Ao estabelecer a norma a partir de uma ideia de identidade em detrimento da pluralidade, o biopoder mascara uma parte pulsante e vital do indivíduo, e o faz de maneira oculta. Quanto mais o poder conseguir ocultar seus mecanismos de ação, maior a proporção de seu sucesso, maior a sua aceitabilidade e maior o limite que ele imporá à liberdade. “O poder não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (FOUCAULT, 1999, p. 89).

Para Butler (2003), “Foucault entende que a sexualidade é saturada de poder”. Nesse sentido, desde o nascimento somos compulsoriamente levados a nos comportar a partir do nosso sexo biológico, dentro de uma matriz heterossexual. As instituições (a começar pela família), de maneira coercitiva, nos impõem normas a serem seguidas (desde cores até maneiras de como comportar-se, sendo menino ou menina). Para Foucault, a sexualidade refere-se a um conjunto de regras e coerções, sofrendo ela efeito dos mecanismos diversos de repressão. Dessa forma, os indivíduos que não se encaixam nessa matriz (heterossexual) estão fadados à discriminação. Há uma cultura heterossexual ensinada e propagada pela linguagem, que imprime padrões de comportamento

e produzem marcas do que seja ser homem e do que seja ser mulher. Tais marcas ficam gravadas nas histórias pessoais. Há um investimento pedagógico que reitera tais identidades hegemônicas e nega, recusa e subordina outras identidades que não sejam as tidas como “normais”, ou em um limite da violência da linguagem, “naturais”. Esse investimento pedagógico é extremamente articulado nas diversas instâncias formativas da sociedade, por isso se compreende como cultura heterossexual. Porém, a contraconduta individual suplanta essas instâncias de poder e revela o lado contraditório de tal discurso, que busca inibir o diferente, quando este encontra alternativas e se reinventa a partir de práticas e linguagens que buscam escancarar os limites contraditórios de um discurso de poder, calcado em um princípio de identidade em constante processo de superação.

Louro (2000) aponta que “sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas social e política, e que a mesma é construída ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos”. Porém, ainda segundo a autora, essa sexualidade é tratada como algo particular e individual, da qual não se deve falar nem discutir. Temos aqui uma situação paradoxal, pois, ao mesmo tempo que as instituições definem os padrões em que deve-se viver a sexualidade, ela não deve ser discutida, apenas anulada e silenciada. Institui-se, dessa forma, além de um discurso de violência, desigualdades e barreiras no processo de reconhecimento das identidades individuais. Todo esse processo está estreitamente vinculado com as redes de poder que circulam na sociedade. O assujeitamento do corpo é um mecanismo do biopoder que visa à manutenção de hierarquias e anulação das diferenças. Historicamente, a vivência da sexualidade foi passando de uma esfera pessoal para uma esfera de controle sobre o corpo. Mas, esse corpo que transgride as normas, que é dissidente da heteronormatividade, é marcado pelo estigma da diferença. Segundo Louro (2008), “a posição ‘normal’ é, de algum modo, onipresente, sempre presumida, e isso a torna, paradoxalmente, invisível. Não é preciso mencioná-la. Marcadas serão as identidades que dela diferirem”. Quanto mais fora da normatividade, mais estigmatizado esse corpo será pela sociedade, sendo a heterossexualidade concebida, historicamente, como universal, normal e natural. Tal compreensão supõe que os sujeitos tenham inclinações, desejos e afetos com parceiros do sexo oposto: todas as demais formas de sexualidade serão, então,



compreendidas como antinaturais e anormais, portanto passíveis de anulação. Tal discurso violento é incorporado pela sociedade e produz um abismo invisível, mas poderoso e com grande potencial de extermínio da diferença.

A sexualidade é uma invenção social, ou como afirma Foucault (1999) um “dispositivo histórico” que se constitui através do discurso sobre o sexo que “regulam, que normatizam, que instauram saberes, que produzem “verdades” (LOURO, 2001, p. 12). Tais verdades constituídas historicamente regulam a relação do indivíduo com seu corpo, com sua sexualidade e em consequência regulam as relações de poder estabelecidas no seio da vida política. Por isso torna-se tão importante haver um investimento disciplinar sobre os corpos, estabelecendo uma pedagogia articulada com vistas à dominação e regulamentação pelo discurso da identidade. A sociedade produziu sobre a sexualidade um discurso de anulação e de controle que legitimam, ou pelo silenciamento ou pela afirmação, determinadas práticas sexuais e identidades que suprimem, reprimem, marginalizam e anulam outras. Há uma rede constituída pela escola, pela mídia, pelas Igrejas, pela justiça, pelas instituições políticas e pela família que, estreitamente articuladas, anulam a diferença e cometem as mais diversas formas de violência a partir de seus discursos dissonantes e amplamente contraditórios. Se a sexualidade é uma invenção social, então está vinculada estreitamente com as demais identidades, desde nacionalidade até etnia, sendo que tais marcadores sociais interferem diretamente na forma como vive-se a sexualidade e, como estes estão em constante reinvenção, a sexualidade também está e atinge diretamente, pela subversão ou pelas transformações intrínsecas, os padrões de comportamento disseminados pelos discursos normativos e performativos.

#### **Referências**

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e a subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, maio-ago. 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

## OS MODELOS DE DEFICIÊNCIA E AS PERCEPÇÕES DA INCLUSÃO ESCOLAR

Tatiele Bolson Moro<sup>\*</sup>  
Carla Beatris Valentini<sup>\*\*</sup>

Historicamente, as pessoas com deficiência têm sido atendidas através de soluções segregacionistas em instituições de abrigo ou escolas especiais. No entanto, mais recentemente, os processos de inclusão escolar estão sendo estudados e políticas públicas estão sendo desenvolvidas. Para entender os movimentos políticos e educativos, a análise dos modelos de deficiência permite a compressão desses processos. Os modelos de deficiência são conhecidos conforme os períodos históricos e tiveram transformações firmadas na necessidade da pessoa com deficiência e pelo sistema sociopolítico e econômico. Este texto tem como objetivo resgatar os modelos, retomando a situação da deficiência e poder contribuir conceitualmente sobre as percepções de deficiência no processo de inclusão escolar. Isso será realizado através de uma breve revisão de literatura, que abordará sobre os modelos de deficiência (médico, social e pós-social) conforme o percurso histórico. Este trabalho vincula-se ao GT Pluralidade, que tem a finalidade de discutir as diferenças inerentes às relações humanas, neste caso mais específico a questão da inclusão da pessoa com deficiência.

O modelo-médico está relacionado à medicina moderna e se estabeleceu entre o final do século XVIII e início XIX, período em que a medicina sofreu avanços e buscou a reabilitação das pessoas, onde a “vida deixa de ser um mistério para se tornar objeto da lógica e da razão” (BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017). A ciência começa a compreender a deficiência, findando o tempo em que a deficiência era resultado de um plano divino, que tinha causa no pecado e tomado como punição, para ser classificada como uma doença que precisava de tratamento para retificar a saúde (FERREIRA, 2011).

---

<sup>\*</sup> Doutoranda em Educação do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

<sup>\*\*</sup> Doutora em Informática na Educação. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação e no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul.

Com a era moderna e a consolidação do capitalismo, os critérios de atribuir valor ao corpo foram reconfigurados, com essência nas relações sociais e de produção econômica. Nessa perspectiva, considera-se o corpo como algo produtivo, capaz de trabalhar gerando mais-valia, sendo corrente ao sistema socioeconômico. O corpo que está abaixo da capacidade produtiva, não é competitivo para o mercado de trabalho e assim não obtém recursos para sobreviver. Os médicos são os encarregados de determinar as capacidades do corpo neste sistema social, verificando as capacidades dentro de um método científico e estabelecendo se funcionam ou não dentro dessa regra. O médico foca no paciente tratando-o a partir de uma patologia, responsabilizando a pessoa que sofre para fazer todo o possível para superar a deficiência. (DINIZ, *et al.*; 2009; MARTÍN; CASTILLO, 2010; FERREIRA, 2011).

Tratar a deficiência como doença é uma prática disciplinar para pessoas com capacidades não ajustadas para o sistema de produção e consumo, para que possam ser reintegradas no sistema social. Se não for possível a restauração da saúde, deve-se tratar a psique de forma terapêutica para que assumam sua deficiência e para que se adaptem (MARTÍN; CASTILLO, 2010; FERREIRA, 2011).

Na Modernidade ocorreram várias contradições, lutas de classes marginalizadas, ganho com direitos relativos à educação, trabalho, independência, saúde, segurança, etc. A partir da década de 1960, o discurso até então usado começa a mudar, ocorrendo movimentos contra a cultura das imposições médicas e da reabilitação. Movimentos de reivindicação dos direitos humanos, luta pela igualdade, críticas ao preconceito, movimentos de contracultura, etc. A partir desses movimentos, se estabelece que a deficiência não reside no indivíduo, mas em estruturas sociais que não consideram as necessidades e condenam as pessoas em condições diferentes ao padrão de normalidade à exclusão e à segregação. Neste período, surgiu uma nova perspectiva política, social e teórica sobre a deficiência, nomeada de modelo social (MARTÍN; CASTILLO, 2010; FERREIRA, 2011; BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017).

O modelo social se estrutura em oposição ao modelo médico, mostrando que há uma diferença lógica de causalidade da deficiência. A partir disso, percebe-se a mudança do contexto, através da academia, que começa a orientar, não mais para a reabilitação clínica, mas para a mobilização política para

reivindicar direitos à inclusão, à cidadania, tentando suprimir as consequências resultantes do modelo médico. Esse modelo considera que as limitações individuais da pessoa com deficiência são, na verdade, limitações da sociedade por não oferecer serviços que considerem os requisitos de todas as pessoas. O modelo social entende que as pessoas com deficiência devem participar da sociedade como qualquer outro cidadão, o que está relacionado à inclusão e à aceitação da diferença (MARTÍN; CASTILLO, 2010; FERREIRA, 2011).

Segundo Diniz *et al.* (2009), as desvantagens sofridas pela pessoa com deficiência estão nas práticas, nos valores, nas atitudes de discriminação com o corpo com deficiência. Assim, para que ocorresse o processo de inclusão foi necessário fragilizar a autoridade do modelo médico, sendo a alternativa para o bem-estar da pessoa com deficiência. Outra implicação foi a abertura de possibilidades para a reestruturação da forma de habilitar o corpo com deficiência. Desse modo, o modelo social mostra que os impedimentos são mais uma forma de experienciar o corpo (DINIZ *et al.*, 2009; MARTÍN; CASTILLO, 2010).

Na década de 1970 surge a *The Union of the Physically Impaired Against Segregation* (UPIAS), que é a organização de deficientes, tendo objetivos políticos e assistenciais. A organização propunha definições sobre o vocabulário para representar a deficiência, bem como abordava sobre a exclusão social, revisando o modelo médico. O período que iniciou na segunda metade do século XX provou mudanças profundas na organização social, trazendo visões políticas e ideologias, como o descentramento da autoridade, divisão de responsabilidades, crenças em verdades de um momento histórico-social. Também foi marcado pela diversidade, pluralidade, transversalidade e multiculturalismos, sendo o contexto da deficiência compreendido por diversas áreas de saber, não apenas pelo modelo médico e social. Inicia-se um novo modelo, o modelo pós-social, no final do século XX e início do século XXI, em que transformações provocam críticas ao modelo social (DINIZ *et al.*, 2009; BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017).

O modelo pós-social contextualiza que uma pessoa com deficiência não é apenas um corpo com impedimentos, mas uma pessoa com impedimentos e que vive em um meio com barreiras, mantendo a reconceitualização da deficiência. Esse modelo está em processo de constituição; ainda são realizados diversos

estudos sobre deficiência, sendo um assunto repleto de peculiaridades que devem ser consideradas (DINIZ *et al.*, 2009; BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017).

Esse quadro sobre os modelos nos faz pensar no contexto escolar: Como a escola contribui para a inclusão do estudante com deficiência? O modelo pós-social acrescenta componentes importantes sobre as questões do corpo e a dor, o lugar do cuidador, a interdependência e o grau de severidade das deficiências. Na escola, devemos assegurar o atendimento pedagógico, recursos específicos, a inclusão, a fim de gerir os cuidados necessários para que o aluno tenha acesso ao ensino. A partir dos contextos dos modelos de deficiência, médico, social e pós-social, e da forma como se dá ênfase a cada modelo, pode-se repercutir nas ações desenvolvidas na escola, criando ou removendo barreiras às pessoas com deficiências. Neste sentido, conhecer os modelos permite uma conscientização sobre o fazer, construindo novas práticas que auxiliem na perspectiva da inclusão. Esse contexto permite que este trabalho se enquadre no GT Pluralidade: o outro e suas diferenças, buscando contextualizar a inclusão escolar, a partir dos modelos de deficiência.

## Referências

AUGUSTIN, Ingrid Renata Lopes. **Concepções de membros do Conselho Municipal em Educação acerca da educação da pessoa com deficiência intelectual**. 2012. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Filosofia e Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/644>. Acesso em: 4 maio 2019.

BISOL, Cláudia Alquati; PEGORINI, Nicole Najji; VALENTINI, Carla Beatris. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 24, n. 1, p. 87-100, jan. 2017. Trimestral. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6804>. Acesso em: 3 maio 2019.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos**, [s.l.], v. 6, n. 11, p. 64-77, dez. 2009.

FERREIRA, Miguel A. V. Discapacidad, globalidad y educación: ¿una nueva “política del cuerpo”? **Revista Latinoamericana de Estudios Sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad**, Córdoba-ar, v. 6, n. 3, p.6-19, ago. 2011. Trimestral. Disponível em: <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/issue/view/6/showToc>. Acesso em: 5 maio 2019.

MARTÍN, Mario Toboso; CASTILLO, Francisco Guzmá. Cuerpos, capacidades, exigencias funcionales... y otros lechos de Procusto. **Política y Sociedad**, Madrid, v. 47, n. 1, p. 67-83, mar. 2010. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/issue/view/POSO101013>. Acesso em: 6 maio 2019.

## **EDUCAÇÃO SENSÍVEL, ARTE E CULTURA**

**Coordenadores:**

**Maicon Dorigatti (UCS)**

**Camila Fátima Cavion (UCS)**

## **“SIMCH, PREPARA O PROJETO PARA AMANHÃ”: DA CÍTARA À MARCHINHA DE CARNAVAL**

Alice Marc\*

“Simch, prepara o projeto para amanhã” (SIMCH, 2019) é um documentário sobre a Escola de Comércio de Porto Alegre, fundada em 26 de novembro de 1909, contextualizada a partir da memória de um de seus fundadores, Francisco Rodolfo Simch (1877-1937).

O título do filme é uma alusão ao depoimento do jornalista Archymedes Fortini sobre a circunstância da decisão de criar a referida instituição por Manoel André da Rocha, Leonardo Macedônia Franco e Souza e Francisco Rodolfo Simch, professores da Faculdade Livre de Direito de Porto Alegre (MARC, 2018, p. 89-90). Segundo o relato retomado no documentário, caberia a Simch redigir o quanto antes o projeto de criação da Escola de Comércio de Porto Alegre. Assim, a Faculdade Livre de Direito permaneceria uma instituição *avant la lettre*. Manoel André da Rocha teria, então, dito: “Simch, prepara o projeto para amanhã”. Para compreender a forma como Francisco Rodolfo Simch contribuiu para isso, o filme mostra sua trajetória através de depoimentos, fotografias, livros, documentos e música.

Neste âmbito, o tema é a trilha sonora do filme que se refere, portanto, “ao mundo histórico” (NICHOLS, 2016, p. 31) como instrumento de sensibilização dos espectadores com o conceito de *habitus* familiar vinculado à mineração e ao ensino. Com efeito, “grande parte do poder do documentário [...] está em sua capacidade de unir comprovação e emoção” (p. 104). Nesse sentido, a seleção das músicas faz parte de “uma atividade *poética* do historiador, no sentido etimológico do termo: *criadora*” (PROST, 2008, p. 233), em que as “[...] análises abordam a história como um gênero literário: o que ela é também, com toda a certeza, mas não de forma exclusiva e total” (p. 104).

Assim, a trilha sonora simboliza a trajetória de Francisco Rodolfo Simch, ao sensibilizar o espectador com melodias de Paul Lincke, Bedřich Smetana e Wolfgang Amadeus Mozart, que indicam sua origem na imigração alemã e tcheca (MARC, 2019, p. 17). Por fim, o documentário termina com os sons da cítara

---

\* Doutoranda em História, Unisinos. [alice.marc@terra.com.br](mailto:alice.marc@terra.com.br)

sucedidos pela canção “Ô abre alas”, de Chiquinha Gonzaga. Dessa forma, o espectador percebe o pertencimento de Francisco Rodolfo Simch tanto à cultura germânica (simbolizada pela cítara, mencionada no filme como um instrumento que ele tocava), quanto à cultura brasileira (representada pela marchinha de carnaval), do país em que nasceu, que também remete à consolidação da família brasileira, com o casamento de Francisco Rodolfo Simch, gaúcho, natural de Vera Cruz, com Alice Brandão Nunan Simch, mineira, natural de Ouro Preto.

Sendo assim, o problema da pesquisa é: como escolher músicas que sirvam como instrumentos pedagógicos mediadores da aprendizagem dos conceitos trazidos pelo filme, acompanhando a história representada por objetos e pessoas?

O objetivo é demonstrar que, ao proporcionar ao espectador a experiência da música como representação da cultura em que o filme se insere, são percebidas realidades sob diferentes formas, através do audiovisual e das linguagens, como a verbal, presente nos depoimentos e na música, e a gestual, através da expressão corporal dos entrevistados.

O documentário utilizou o modo predominantemente performático, que “ênfatisa a característica expressiva do envolvimento do cineasta com o tema do filme” (NICHOLS, 2016, p. 161). Desse modo, a autora explicita seu envolvimento com o filme ao assumir sua posição de descendente de Francisco Rodolfo Simch para os espectadores.

Além disso, utilizou-se o conceito de história incluindo “todo um conjunto de fenômenos que constituem a cultura histórica ou, melhor, a mentalidade histórica de uma época” (LE GOFF, 1988, p. 219). Desse modo, a música é uma forma de expressão do período histórico evocado pelo filme, e tem destaque em sua concepção, fazendo parte de uma corrente do cinema em que “o som já não seria, ou nem sempre seria, submetido à imagem, mas sim tratado como um elemento expressivo autônomo do filme, podendo entrar em diversos tipos de combinações com a imagem” (AUMONT, 2018, p. 49). Também se utilizou o conceito de *habitus* como “condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência” (BOURDIEU, 1980, p. 88), na atuação das gerações da família Simch na mineração e no ensino.



Isto posto, o filme inicia com *Schlösser, die im Monde liegen*,<sup>1</sup> música do compositor alemão Paul Lincke (1866-1946), interpretada por Richard Tauber, tenor austríaco (1891-1948). Esta canção marca o início da opereta de Berlim, e foi regida na Boêmia como parte de *Frau Luna*, em 1943 (CLARKE, 2019). Sua escolha justifica-se na relação dos sonhos que se pretende realizar com a realidade terrena, introduzindo a dimensão de uma instituição sonhada por seus idealizadores, a Escola de Comércio de Porto Alegre, concretizada com sua trajetória institucional.

Em seguida, a escolha musical recai em Bedřich Smetana, compositor tcheco (1824-1884), considerado o pai da música tcheca por seus conterrâneos, trazendo sua percepção da Boêmia (HAMMERICH-MAIER, 2019). A música *From Bohemia's Woods and Fields* é intensa e remete ao vigor da circunstância da decisão da criação da Escola de Comércio de Porto Alegre e à força com que se imagina que Manoel André da Rocha teria dito a Francisco Rodolfo Simch que redigisse o projeto da Instituição. Já a seleção de *Czech Dances* se deve à leveza, à alegria e ao ritmo da música, acompanhando os depoimentos dos descendentes de Francisco Rodolfo Simch na narrativa de suas memórias.

Na sequência, a escolha de Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791) (MOZART, 2019) fundamenta-se na expressão da morte imponderável em seu *Requiem en Do Mineur Lux Aeterna*, que acompanha a narrativa da morte trágica de Francisco Rodolfo Simch (SIMCH, 2019).

Finalmente, a melodia da cítara anuncia o encerramento do filme, com a mensagem de agradecimento e despedida de netos de Francisco Rodolfo Simch, João Manoel Simch Brochado e Maria Teresa Simch de Castro, lembrando a origem da família. Esta sequência faz transição com a última fotografia, que precede os créditos do filme. A imagem representa pai e filho, Francisco José e Francisco Rodolfo, nas minas de carvão de Gravataí, Rio Grande do Sul. A exposição desta foto se inicia, portanto, com o som da cítara e termina com a marchinha de Chiquinha Gonzaga, simbolizando o contato entre a Boêmia, antigo Império Austro-húngaro, atual República Tcheca, com o Brasil.

A escolha da marchinha de carnaval “Ô abre alas”, de 1899, da compositora brasileira Chiquinha Gonzaga, reflete o período da juventude de

---

<sup>1</sup> Castelos que se encontram na lua.

Francisco Rodolfo Simch e a alegria da família. As fotos que se sucedem remetem ao prazer do convívio familiar e da realização dos depoimentos por seus descendentes. “Ô abre alas, que eu quero passar”, diz a canção, como se os espectadores dessem licença a Francisco Rodolfo Simch para que o filme terminasse.

Feitas estas escolhas, mestrandos do IFRS<sup>2</sup> assistiram ao filme em sala de aula. Como resultado, o documentário foi muito bem avaliado quanto à qualidade do som e aos objetivos pedagógicos atingidos, com compreensão e reconhecimento dos conceitos propostos. Por fim, o filme foi validado por professores das áreas de Antropologia, Patrimônio e História.<sup>3</sup>

Em conclusão, a percepção positiva dos espectadores do filme-documentário “Simch, prepara o projeto para amanhã” demonstra que as escolhas audiovisuais, incluindo a seleção da trilha sonora, foram acertadas, proporcionando uma experiência rica e contextualizada de aprendizagem histórica. Em vista disso, a pesquisa defende a seleção criteriosa das músicas de filmes, especialmente quando estes são utilizados como instrumentos pedagógicos. A escolha adequada dos compositores e das mensagens trazidas pelas letras e pelas melodias das músicas, bem como a seleção da época a que pertencem são, portanto, fundamentais para auxiliar na compreensão de um período histórico e de uma cultura.

## Referências

AUMONT, Jacques *et al.* **A estética do filme**. Campinas: Papirus, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **Le sens pratique**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.

---

<sup>2</sup> Alunos da segunda turma do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ProfEPT, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, IFRS, avaliaram o filme documentário “Simch, prepara o projeto para amanhã”, através de formulário com questões e um campo livre para redigir observações.

<sup>3</sup> O filme documentário “Simch, prepara o projeto para amanhã” é um produto educacional associado à dissertação do Mestrado ProfEPT “Movimento da Existência de Francisco Rodolfo Simch. Lugares de memória: entre os documentos do acervo familiar e a Escola de Comércio de Porto Alegre”, de Alice Marc, IFRS. A dissertação apresenta um relatório detalhado sobre o processo de avaliação do filme pelos mestrandos do ProfEPT e de validação por uma banca de professores-doutores atuantes nas áreas de Patrimônio, Antropologia e História.

CLARKE, Kevin. **Paul Lincke's "Frau Luna" at the Tipi Tent in Berlin**. Disponível em: <http://operetta-research-center.org/paul-linckes-frau-luna-tipi-sensational-cast/>. Acesso em: 10 set. 2019.

HAMMERICH-MAIER, Marie. 125. **Todestag von Bedřich Smetana**: Todesursache weiterhin umstritten. Disponível em: <https://www.radio.cz/de/rubrik/tagesecho/125-todestag-von-bedrich-smetana-todesursache-weiterhin-umstritten>. Acesso em: 10 set. 2019.

LE GOFF, Jacques. **Histoire et mémoire**. Paris: Éditions Gallimard, 1988.

MARC, Alice. Os 110 anos da criação da Escola de Comércio de Porto Alegre: gestão participativa e formação humanística na Educação Profissional e Tecnológica. In: VIEIRA, J. de A.; CASTAMAN, A. S. (org.). **Gestão da Educação Profissional e Tecnológica**: elementos para reflexão. Curitiba: CRV, 2018.

MARC, Alice. Memórias transnacionais na concepção de educação profissional e tecnológica de Francisco Rodolfo Simch. In: RAHMEIER, A. H. P. *et al.* (org.). **Migrações, Educação e Desenvolvimento**: volume 1: convergências e reflexões [recurso eletrônico] / Porto Alegre, RS: Fi, 2019. p. 17-30.

MOZART. **Die etwas andere Mozart Biographie**. Disponível em: <http://www.mozart.com/de/home/>. Acesso em: 2 ago. 2019.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. Campinas: Papirus Editora, 2016.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. São Paulo: Autêntica, 2008.

**SIMCH, prepara o projeto para amanhã**. Direção de Alice Marc. Porto Alegre, Brasil. 40 min 14s. 2019. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/552782>. Acesso em: 4 set. 2019.

## ESTRANHURA:<sup>#</sup> DIZERES SENSÍVEIS COMO POTENCIALIDADES NA FINITUDE DO CORPO ENVELHECIDO ATRAVÉS DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Amanda Khalil Suleiman Zucco<sup>\*</sup>

Magda Amabile Biazus Carpeggiani Bellini<sup>\*\*</sup>

Vanderlei Carbonara<sup>\*\*\*</sup>

No cenário contemporâneo, compreender o envelhecimento significa perceber a singularidade de cada etapa da vida; a unicidade de cada momento. Significa ver nesse corpo – que constitui novos sentidos no tempo – sua forma de pensar e de se colocar na sociedade e, ainda, seus discursos, possibilidades e potencialidades. Pressupõe admitir que o tempo, considerado pela ótica da cronologia, vai limitar esse corpo nas situações mais simples e corriqueiras da vida diária. Pressupõe, na mesma medida, celebrar o fato de que esse mesmo tempo possibilitará a emergência de um legado de experiências corporais intransferíveis.

Dessa forma, compete-nos olhar o corpo envelhecido dotado de mudanças físicas significativas, que acompanham a passagem do tempo e o avançar da idade, com um olhar que percebe esse corpo vivido, e que, portanto, traz consigo outras possibilidades que nos passam despercebidas diante de nossos olhares objetivos. No entanto, o corpo envelhecido continua sendo possibilidade de experiência. Assim, o intuito deste estudo é analisar o conceito de experiência

---

<sup>#</sup> A palavra *estranhura* está fora dos padrões da ortografia na Língua Portuguesa propositalmente. Com o intuito de chamar a atenção e causar estranhamento no leitor, *estranhura* constitui-se a junção das palavras *estranhamento* e *abertura*. Para fim de breves esclarecimentos, a palavra *abertura* visa a ação de abrir, ou seja, ato de abertura frente àquilo que gera desconforto, que provoca estranhamento ao mundo. Para respaldar uma leitura que se aproprie da experiência estética, o título desta pesquisa sublinha o fato de que a consciência perde seu caráter preponderante, permitindo-se acolher nossa sensibilidade como possível compreensão do mundo. Nesse sentido, “só há sensibilidade, só há experiência estética, quando permite-se – abertura – o inesperado, o estranho” (CARBONARA, 2013, p. 49).

<sup>\*</sup> Graduação em Tecnologia em Dança e Educação Física – Licenciatura pela UCS. Integrante do projeto de pesquisa: Ética, linguagem, estética e educação. *E-mail*: akszucco@ucs.br

<sup>\*\*</sup> Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP. Professora nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física (UCS). Integrante do projeto de pesquisa: Ética, linguagem, estética e educação. *E-mail*: mabcbellini@ucs.br

<sup>\*\*\*</sup> Doutor em Educação pela PUC-RS. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação (UCS). Coordenador do projeto de pesquisa: Ética, linguagem, estética e educação. *E-mail*: vanderlei.carbonara@ucs.br

estética como possibilidade de manifestações artísticas, em específico da dança, em corpos envelhecidos.

O percurso argumentativo assumido neste estudo sugere que a experiência da dança, vivenciada por sujeitos envelhecidos – corporeidade marcada por muitas experiências – se manifeste como possibilidade da experiência artística. Para isso, foi utilizada a relação entre os conceitos de corporeidade e de experiência estética, a fim de realizar um exercício interpretativo dos estudos apresentados por Merleau-Ponty, que pensa o corpo como “um sujeito que transcende a si mesmo” (2006, p. 35), e do filósofo Hans-Georg Gadamer (2010, p. 116), que acredita que a experiência estética “representa a forma de ser da própria vivência”.

Tendo em vista a exposição do caminho teórico que sustenta este estudo, é possível perceber sua aproximação com os estudos sobre educação sensível, arte e cultura. Isso porque a dança, como manifestação artística de corpos idosos, constitui um grande potencial para a educação contemporânea. Essa importância se acentua no atual contexto de crescimento da população idosa, e a educação ao longo da vida, concebida esteticamente, contribui significativamente para a transformação social. Isso porque, a sociedade passa a perceber e se relacionar de outros modos com o público idoso. Perante essa realidade mundial, o corpo envelhecido está diante de um outro caminho: não mais ser percebido apenas numa perspectiva racional-instrumental, mas ser compreendido por sua corporeidade e experiência, em específico pela experiência estética.

No que tange ao corpo envelhecido, os aspectos estéticos<sup>1</sup> são ainda confrontados com um olhar de negação pela sociedade, visto que muitas mudanças físicas acontecem no corpo que vive o processo de envelhecimento. As mudanças são visíveis, o cabelo branco aparece, a pele fica menos elástica tornando natural o surgimento de mais linhas e rugas à sua superfície, os músculos vão diminuindo sua massa e perdendo, com isso, a sua força; os ossos também sofrem com o envelhecimento, sendo muito comum a ocorrência da

---

<sup>1</sup> Estética aqui não se refere ao culto da aparência e à superficialidade. No decorrer do texto o termo estético será utilizado como “um modo de sensibilidade para a vida moral” (HERMANN, 2005).

diminuição da densidade dos ossos, tornando-os frágeis. Porém, refletir sobre o corpo é ir além dos aspectos biológicos e fisiológicos que o envolvem. Ou seja, “o corpo humano não é um dado puramente biológico sobre o qual a cultura impinge especificidades. O corpo é fruto da interação natureza/cultura” (DAOLIO, 1995, p. 41). Nesse sentido, o exprimir-se no mundo de um corpo, o movimentar desse mesmo corpo e sua realização enquanto constituição de um poder de ação torna o corpo não somente a possibilidade de contato espontâneo do homem com o mundo, mas o torna ser-no-mundo, ou seja, é a partir do corpo vivido que posso estar no mundo em relação com os outros e as coisas (MERLEAU-PONTY, 2006).

Atento às implicações que o processo de envelhecimento traz ao corpo e buscando construir referenciais para possibilitar outras experiências corporais, este estudo visa a explorar o conceito de experiência estética tal como são apresentados por Gadamer (2007). A experiência estética perscruta o caminho da sensibilidade a partir de uma perspectiva intersubjetiva – orientada desde o conceito de jogo – na direção da abertura ao estranho ou inusitado. Individualmente, cada corpo traz vestígios de muitas elaborações de suas experiências, algumas até mesmo cristalizadas como visão de mundo. O acontecimento estético intersubjetivo da dança, no entanto, tem a possibilidade de inaugurar um novo jogo entre esses corpos envelhecidos e, assim, produzir uma compreensão de mundo para além das já constituídas até então. Essa concepção de estética, não mais baseada numa perspectiva subjetiva e num ideal de arte e beleza, mas orientada pelo caráter intersubjetivo da experiência estética, tal como é proposto por Gadamer, anuncia que, “na medida em que a arte denuncia a lógica dominante da totalidade, ela permite a fuga daquilo que aprisiona” (HERMANN, 2005, p. 31).

Nessa relação estabelecida, compreende-se que o corpo envelhecido está prestes a fugir dessa lógica de atribuição de juízos de valor que sustenta os olhares interpretativos, pelos quais a consciência estética sempre retratou a experiência da obra de arte. Do caráter intersubjetivo da experiência estética nasce a abertura, condição de toda a compreensão. Desse modo, se torna possível compreender a experiência estética a partir de sua abertura ao outro, pois reconhece seu caráter dialógico entre o sujeito e a obra de arte, a partir das novas possibilidades geradas na experiência.

Na busca de nos aproximarmos de uma chegada – e não ao fim – desta investigação, concentramos nosso esforço argumentativo na concepção de abertura frente à experiência da obra de arte. Ou seja, principalmente a abertura dos corpos envelhecidos a que algo novo possa ser compreendido em sua existência, na intensidade daquilo que é experimentado. A partir dessa perspectiva, o estranho vem para a cena, com o intuito de nos desacomodar: “a presença do outro é sempre experiência da própria finitude” (CARBONARA, 2013, p. 81). Desse modo, estar aberto à experiência dos próprios limites, a partir da sua corporeidade, e a abertura mútua ao outro ocasionam a possibilidade de um autêntico diálogo na constituição e na condição humana. Com isso, torna-se possível compreender a experiência estética a partir de sua abertura ao outro, pois reconhece seu caráter dialogal entre o sujeito e a obra de arte, a partir das novas possibilidades geradas na experiência. “A dialética da experiência tem sua própria consumação não num saber concludente, mas nessa abertura à experiência que é posta em funcionamento pela própria experiência” (GADAMER, 2010, p. 465). Portanto, neste estudo, a abertura à experiência estética assumiu um lugar de grande valia para o corpo envelhecido, pois, na medida em que fomenta inspirações e outros significados – agora sensíveis ao seu existir –, potencializa a vida e nega o que provavelmente acarretaria o contrário disso: indivíduos abandonados, encerrados na sua existência.

#### Referências

- CARBONARA, Vanderlei. **Educação, ética e diálogo desde Levinas a Gadamer**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – PUC-RS: Porto Alegre, 2013.
- DAOLIO, Jocimar. Os significados do corpo na cultura e as implicações para a Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, 1995.
- HERMANN, Nadja. **Ética e estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: Ed. São Francisco, 2007.
- GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica da obra de arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

## ARTE E INCLUSÃO: EDUCAÇÃO SENSÍVEL

Sibila Stuani Carraro\*

Este estudo é vinculado ao trabalho de conclusão do curso de licenciatura em artes visuais pela Universidade de Caxias do Sul. Seu objetivo é refletir sobre o acesso das pessoas com deficiência física, visual, auditiva e intelectual às artes visuais em museus, galerias, ateliês e instituições privadas. O tema do presente artigo traz a arte como um dos fatores transformadores, funcionando como uma alavanca para impulsionar, proporcionar prazer e emoção através da inclusão. A pesquisa deste estudo é bibliográfica e será embasada nos estudos de Henri-Pierre Jedy, João Francisco Duarte Junior e Anne Cauquelin, que tratam a arte para além do olhar.

Ao tratarmos a inclusão na arte e nos espaços de arte, a materialidade ganha importância no contato com a obra exposta em museus, galerias e demais instituições culturais. Assim, a experiência estética significativa é possibilitada não só pela visão, mas pela percepção dos infinitos materiais que compõem o objeto artístico, entre eles, lã, vidro, metal, tecido, plástico, terra, pedra, flores, madeira que podem trazer sensações de frio, calor, conforto, desconforto, segurança, medo, aconchego, repulsa, acompanhados ou não de sons, gostos e aromas. Perceber o uso do material utilizado pelo artista amplia a exploração dos sentidos para “ver” com o corpo inteiro. Partindo dessas ideias, surgiu a problemática que fomentou esta pesquisa: A arte como educação sensível pode contribuir para a inclusão?

Em nossa sociedade ainda temos presente a ideia de que a arte visual é destinada àqueles que podem ouvir, falar, ver e se locomover, fator que fica evidente no modo como as exposições e obras de arte são apresentadas nas galerias, museus e em outros espaços institucionais. Sem contar, também, que os materiais didáticos, catálogos ou matérias de apoio às exposições para o público especial são quase inexistentes.

Experienciar sensações a partir da possibilidade que a arte nos oferece diariamente, estimulando outras áreas das quais o visitante tem acesso, talvez

---

\* Professora na Educação Infantil. Licenciada em Artes Visuais pela Universidade de Caxias do Sul. Graduanda do curso de Pedagogia pela mesma Instituição. *E-mail:* [sscarraro@ucs.br](mailto:sscarraro@ucs.br).



sejam pouco exploradas como o tatear objetos, ser parte integrante da obra e explorar outros sentidos, seja a mais valiosa experiência estética que pode ser oferecida a uma pessoa com alguma deficiência. Os preconceitos, medos e angústias dão lugar à leveza e à liberdade de expressar-se da maneira que mais lhe convém ou do modo como seu corpo responde às experimentações com diferentes materiais, texturas, formas, sons e aromas. A arte tem o poder de integrar a singularidade individual com a coletividade social, por meio de ações nas quais a pessoa com deficiência é integrada aos espaços da arte para que possa experimentar, explorar, sonhar, imaginar, descobrir, tocar, interpretar pelos diversos modos de percepção, possíveis para cada um (CAUQUELIN, 2005). Entretanto, questões ligadas à acessibilidade aos espaços da arte e ao contato com obras de arte ainda são muito restritas; em nível nacional, o trabalho mais amplo e completo dedicado ao público especial é atribuído à Pinacoteca do Estado de São Paulo.

Em nossa região, a da Serra gaúcha, a arte que vemos, mais frequentemente, na maioria das galerias e em museus mantém o princípio da estética tradicional, sendo que ao visitante a obra se oferece apenas à contemplação, mas sem possibilitar maior envolvimento. Apesar das transformações já estarem acontecendo a passos largos com a presença de intérpretes de língua de sinais em espaços públicos, isso não é suficiente para que a pessoa com deficiência tenha uma experiência estética significativa. Vivenciar esta experiência inclui acolher essas pessoas proporcionando-lhes não somente acesso aos espaços da arte, mas as obras que possibilitem maior interação ao visitante. Estas sim podem produzir valiosas experiências estéticas, pautadas por emoção, curiosidade, desejo e conhecimento. Para Henry-Pierre Jeudy, as percepções e sensações tornam-se significativas por meio da experimentação. Diz ele (2002, p. 20): “O que eu sinto, o que eu aprendo, o que memorizo, todas as sensações, percepções e representações interferem nas imagens de meu corpo, que é simultaneamente a possibilidade e a condição daquilo que experimento e de minhas maneiras de interpretar o que eu experimento”.

A conexão entre obra e visitante se dá pela apreciação visual, tátil ou sonora, através do contato com imagens, sejam elas fixas, em movimento, planas ou tridimensionais. É necessário que compreendamos o processo estético

como capacidade sensível do ser humano para perceber e organizar os estímulos que se manifestam no corpo todo e não apenas seu aspecto racional. Duarte Junior (2003, p. 25) trata a “educação do sensível” como a educação de nossos sentidos. O autor afirma: “A educação do sensível é, sobretudo e primeiramente, a educação de nossos sentidos perante os estímulos mais corriqueiros e até comezinhos que a realidade do mundo moderno nos oferece em profusão quantidade que, evidentemente, não significa qualidade”.

A educação do sensível nos faz compreender nosso ambiente de forma mais significativa, e possuir uma deficiência visual, auditiva, mental, psíquica, ou qualquer outra, não é empecilho para que essas pessoas desenvolvam outros sentidos e tenham capacidade de interagir com a obra de arte. Propor às pessoas com deficiência conhecer a arte por meio do tato, experimentando a materialidade do objeto artístico configura-se uma rica vivência estética, pois só compreendemos aquilo que faz sentido para nós. O contato com o sensível, além de estabelecer conexões com os nossos órgãos dos sentidos permitem refletir sobre as ações do nosso dia a dia, muitas vezes, despercebidas.

Finalizo minhas reflexões constatando que a arte é um dos caminhos possíveis para que as pessoas percebam que somos todos iguais e que, de fato, todos devemos ser acolhidos em todos os espaços socioculturais. Cabe deste modo aos museus, às galerias e instituições ligadas à arte e à cultura uma profunda reflexão sobre seus papéis como propositores de experiências, difusores de ideias, conceitos e percepções e como formadores de públicos ligados à arte, democratizar seus espaços com obras mais interativas. A arte precisa chegar a todos não só pela acessibilidade aos seus espaços, mas pela possibilidade de ser “vista”, pelas trocas com o corpo do visitante, os conceitos propostos pelo artista e os elementos que compõem a obra. Nesse contexto, a pesquisa e a elaboração de materiais de apoio, como: reproduções em relevo das obras originais, maquetes ou objetos articuláveis, sonorização de obras de acervos e a percepção de obras não apenas visuais, mas táteis, como ainda a produção de folhetos informativos sobre as obras, são necessárias. Medidas inclusivas precisam ser planejadas constantemente para receber os portadores de deficiência visual, auditiva, física e intelectual em museus, galerias, institutos, ateliês e fundações, tendo em vista que o contato maior com as artes visuais possibilita o desenvolvimento de novas habilidades estéticas, afetivas,

intelectuais e motoras, além das pautadas pela emoção, curiosidade, pelo desejo e conhecimento.

#### **Referências**

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 2. ed. Curitiba: Criar, 2003.

JEUDY, Henri-Pierre. **O corpo como objeto da arte**. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

CAUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

## PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA E ESCRITA NO ENSINO MÉDIO: A VIDA EM BIOGRAFEMA

Sônia Regina da Luz Matos<sup>\*</sup>  
Flávia Brocchetto Ramos<sup>\*\*</sup>  
Viviane Cristina P. S. Maruju<sup>\*\*\*</sup>

Tematizamos a leitura literária e a escrita operacionalizadas no Ensino Médio que, tomadas pelas demandas de utilidade, limitam-se à preparação das vidas-de-estudante para os processos seletivos de faculdades e universidades, bem como para o Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM. Logo, tomada como a única possibilidade de experiência com a língua para o Ensino Médio, a perspectiva utilitária do ler e do escrever instaura uma obliteração de modos que também contemplem os aspectos éticos, estéticos e políticos que atravessam essas práticas.

Com vistas a tensionar tal perspectiva, trama-se um combate pelas *inutilidades* da língua em uma oficina de escritura-biografemática com as vidas-de-estudante de uma turma de Ensino Médio em uma escola da rede estadual de ensino da cidade de Caxias do Sul. Tivemos como objetivo principal de pesquisa engendrar um combate à instrumentalização da língua pela escritura-biografemática das *inutilidades*. Nesse sentido, perguntou-se: como biografemar as *inutilidades* das práticas de leitura literária e escrita em uma oficina com as vidas-de-estudante de uma turma de Ensino Médio?

Para o engendramento desse combate, tomamos a escritura (BARTHES, 2004, 2012, 2013, 2013b), o biografema (BARTHES, 2003) do crítico literário

---

\* Tem estágio Pós-Doutoral na *Université Nanterre Paris 10*. Doutora em Educação, pela UFRGS (Brasil) e *Université Lyon 2* (França). Mestre em Educação pela PUCRS. Graduada em Pedagogia pela PUCRS. Suas investigações estão entre os territórios da Educação e Filosofia da Diferença.

\*\* Mestre e Doutora em Letras pela PUCRS e cursou estágio de pós-doutoramento na Faculdade de Educação da UFMG. Atualmente atua como professora e pesquisadora na Universidade de Caxias do Sul, principalmente nos cursos de Graduação em Letras e Pedagogia e, em nível de pós-graduação no Mestrado em Educação e no Doutorado em Letras. Dedicar-se à investigação sobre o processo de leitura de obras selecionadas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola.

\*\*\* Mestre em Educação, pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Integrante do Observatório de Educação da mesma Instituição, na linha de pesquisa “Formação de Professores da Educação Básica”. Dedicar-se à pesquisa acerca da leitura literária e escrita na perspectiva da Filosofia da Diferença.

francês Roland Barthes como aporte teórico, bem como os traços das *inutilizas* (BARROS, 2001, 2010)<sup>1</sup> do poeta Manoel de Barros, para problematizar a instrumentalização da língua, a fim de engendrar um combate (COSTA, 2017) pela escritura-biografemática das *inutilizas* no Ensino Médio.

Para Barthes (2004), a escritura, a literatura e o texto constituem-se um corpo, cuja força está em resistir ao poder exercido pela língua. Poder que assume um caráter prescritivo e normativo, estabelecendo, incessantemente, os limites e as possibilidades da leitura literária e da escrita e, por conseguinte, instaurando a certeza de que há *apenas* um modo para pensarmos e vivermos essas práticas no Ensino Médio.

Ao modo da escritura, no entanto, as práticas de escrita e leitura literária são indissociáveis (ler e escrever acontecem em movimentos de revezamento, na medida em que escreve-se com o lido e lê-se o escrito) são também subversivas (pois que tensionam o caráter prescritivo e normativo da própria língua). Constituindo-se, assim, muito mais pela intransitividade (não escreve-se para, simplesmente escreve-se!) do que pela necessidade de utilidade, ou seja, um fim que atenda aos propósitos de preparação para o futuro dessas vidas de estudante.

A constituição de experimentações, ressignificações e deslocamentos frente ao caráter instrumental da língua tende a desconsiderar também as dimensões éticas, estéticas e políticas que atravessam essas práticas. Tendo em vista que, na esteira da escritura, a leitura literária constitui-se um modo de ler para subverter o lido, podemos assim valorizar a perspectiva do leitor tensionando a soberania do escritor (BARTHES, 2013b).

Possibilitar que práticas de leitura literária em sala de aula, por exemplo, não se limitem a um exercício de “descobrimto” acerca do que o autor “quis dizer”, pois que não constituem-se *apenas* enquanto compreensão objetiva daquilo que lemos; na medida em que abre-se espaço para uma leitura literária “*irrespeitosa*, pois que corta o texto, e *apaixonada*, pois que a ele volta e dele se nutre” (BARTHES, 2012, p. 26, grifo nosso).

---

<sup>1</sup> Os traços das *inutilizas* são extraídos dos textos do poeta Manoel de Barros e constitui-se enquanto elemento singular para a operacionalização da escritura-biografemática como combate à instrumentalização da língua no Ensino Médio.

Uma leitura *irrespeitosa e apaixonada* faz movimentar a singularidade daquele que lê, potencializando seus gestos de leitura, suas errâncias frente ao lido. Entretanto, tal perspectiva singularizadora demanda do leitor a força para “abrir o texto, fundar o sistema da sua leitura, [...] pedir e mostrar que é possível interpretá-lo livremente; é, sobretudo e muito mais radicalmente, *forçar o reconhecimento de que não existe verdade objetiva ou subjetiva da leitura*” (BARTHES, 2012, p. 29, grifo nosso). Portanto, a leitura literária, na perspectiva da escritura é, sobretudo, um trabalho *com* o texto e não *sobre* o texto.

Um trabalho cujo caráter político, ético e estético engendra um combate ao dueto da instrumentalização da língua e preparação para o futuro nela imbricada. Logo, se a escritura objetiva “[...] trapacear com a língua, trapacear a língua. Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem” (BARTHES, 2013, p. 17), o biografema, por sua vez, constitui-se uma estratégia que cria condições e possibilidades para a operacionalização dessa trapaça. Dizendo de outro modo, o biografema é uma metodologia que implica ler e escrever com uma vida, a fim de dar maior visibilidade às singularidades, a (des)importância e aos traços das *inutilidades* do que às verdades e certezas que toda uma vida insiste ofertar.

Desse modo que o biografema toma a vida como matéria de escritura e permite produzir fissuras na vida tomada enquanto matéria de escritura. Uma fissura que possibilita darmos vazão aos traços das *inutilidades*, ou seja, ao “detalhe insignificante [que ainda não foi significado], fosco; a narrativa e a personagem no grau zero, meras virtualidades de significação” (PERRONE-MOISES, 1985, p. 15).

Ao tomarmos as práticas de escrita e leitura literária, como práticas menos instrumentais de experiência com a língua, no Ensino Médio, isto é, práticas que acolham também a alegria e a ousadia de escriturar com os traços das *inutilidades* de uma vida em biografema, podemos arquitetar composições com a escritura do poeta Manoel de Barros, com vistas a tomar “todas as coisas cujos valores podem ser disputados no cuspe à distância” (BARROS, 2001, p. 11), como provocação aos sortidos propósitos de preparação para o futuro.

Portanto, com o intento de estabelecermos uma interlocução afirmativa, no que tange às práticas de leitura literária e escrita junto ao grupo de trabalho

*Desafios éticos, estéticos e políticos na Educação*, apresentamos como resultados finais de pesquisa um combate que resultou na escritura-biografemática de cinco vidas em biografema, a saber: vida-maternidade, vida-sonho, vida-sucesso, vida-infância, vida-sortidos e *uma vida*, todas atravessadas pelos traços das *inutilizas* como um modo de ler e escrever para além das demandas dos processos seletivos de faculdades e universidades, bem como o Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM; na medida em que considera também os aspectos éticos, estéticos e políticos dessas práticas, fazendo a língua transbordar as *inutilizas* de uma vida em biografema.

Concluimos, assim, que um combate pela escritura-biografemática das *inutilizas* possibilitou experimentações que consideram os aspectos éticos, estéticos e políticos, de modo particular no que tange às práticas de escrita e leitura literária no Ensino Médio e de modo amplo sinaliza, indica, *ousa* pensar caminhos (im)possíveis para os tantos e variados enfrentamentos e desafios da Educação no tempo presente.

#### **Referências**

- BARROS, Manoel de. **Matéria de poesia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventada para crianças**: iluminuras de Martha Barros. 5. ed. São Paulo: Planeta, 2010.
- BARTHES, Roland. **Roland Barthes por Roland Barthes**. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.
- BARTHES, Roland. **O grau zero da escrita**: seguido de novos ensaios críticos. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro. São Paulo: Cultrix, 2013a.
- BARTHES, Roland. **Crítica e verdade**. São Paulo: Perspectiva, 2013b.
- COSTA, Luciano Bedin da. **Ainda escrever**: 58 combates para uma política do texto. São Paulo: Lumme Editor, 2017.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Roland Barthes**: o saber com sabor. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

## **DESAFIOS ÉTICOS E POLÍTICOS NA DOCÊNCIA**

**Coordenadoras:**

**Daniela Corte Real (UCS)**

**Simone Corte Real Barbieri (UCS)**



## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: A MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES NA REDE MUNICIPAL DE VERANÓPOLIS

Alana Francio<sup>\*</sup>  
Andréia Morés<sup>\*\*</sup>

Quando a cultura e a sociedade são capazes de corresponder às ideias e aos desafios dos novos tempos, criamos novas objetivações que vão de encontro às reais necessidades da formação continuada, deixando de lado termos e nomenclaturas como *treinamento*, *aperfeiçoamento* e *capacitação*, que muitas vezes desqualificam o papel da formação continuada na caminhada docente. Toda essa desqualificação acontece, pois vivemos num contexto que supervaloriza e se preocupa apenas com a reprodução do conhecimento, não dando valor ao processo reflexivo que se faz presente nos momentos formativos.

No cenário educacional em que hoje vivemos, torna-se necessária repensar a formação continuada, analisando as práticas pedagógicas e docentes, levando em consideração a identidade profissional do professor, como um dos aspectos que configura os saberes da docência. Com isso, pode-se aqui reforçar a ideia de que os saberes docentes são dinâmicos, articulados e fruto de diversas articulações sociais que são estabelecidas no trabalho da docência. Entretanto, trago como tema da minha pesquisa a formação continuada e a mobilização dos saberes docentes dos professores na rede municipal de Veranópolis.

Pensa-se nesse tema de pesquisa, porque torna-se necessário a organização de formações que valorizem esses saberes já constituídos pelos docentes, buscando assim fomentar a importância dos mesmos para o exercício da docência. Com a imersão no contexto da formação continuada dos professores dos anos iniciais, apresenta-se o seguinte problema de pesquisa: Que saberes pedagógicos são contemplados nas formações continuadas oferecidas aos professores dos anos iniciais da rede municipal de Veranópolis no período de 2018 a 2019?

---

\* Mestranda em Educação do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

\*\* Mestrado e Doutorado em Educação. Universidade de Caxias do Sul (UCS). Observatório de Educação UCS. *E-mail*: anmores@ucs.br

Levando em consideração essas reflexões, podemos apontar e observar que cada docente possui suas características, conhecimentos, competências e habilidades próprias, exigindo assim que esse profissional tenha, cada vez mais, saberes para atuar no seu cotidiano, influenciando a sua identidade profissional. Torna-se, aqui, necessário fazer com que os educadores consigam observar os desafios que estão presentes a sua prática pedagógica, fazendo assim que trabalhem com suas significações e seus saberes. Por isso, o objetivo principal deste projeto é investigar a formação continuada oferecida aos professores dos anos iniciais da Educação Básica, da rede municipal de Veranópolis e suas relações com a mobilização dos saberes docentes.

Rememorando um pouco o contexto histórico, começa-se a falar, no Brasil, sobre formação de professores para o ensino das primeiras letras, no final do século XIX, quando houve a criação das escolas normais. Segundo Lourenço Filho (2001, p. 33), “pretendia-se dar aos candidatos ao professorado um curto prazo e, logo após o curso de primeiras letras, uma cultura geral e uma formação técnica”. Entende-se aqui que esses estabelecimentos de ensino eram responsáveis pelo preparo desses docentes que iriam atuar nos anos iniciais do ensino básico.

Ainda hoje ouvimos falar em docência como “dom”, preconizando a ideia de que o professor deve trabalhar por amor e que o magistério, principalmente nos anos iniciais, é uma atividade de fácil aprendizado que pode ser realizada por “qualquer” pessoa com “qualquer” preparo profissional. Do mesmo modo, Prado *et al.* (2013, p. 4) corroboram a ideia de que o professor é “um profissional de ensino, competente, legitimado por um conhecimento específico, exigente e complexo”.

Cabe aqui talvez uma discussão sobre a pertinência de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação; Freitas (2007, p. 1204) coloca que se faz necessária “uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, a formação continuada e as condições de trabalho”. Nesse sentido, a qualidade na educação passa pela valorização dos professores, sendo que quanto mais dermos subsídios para que esses profissionais desenvolvam seu trabalho com afinco, melhor serão os resultados obtidos no ambiente educacional.

O professor, no início da sua carreira, já chega com algumas concepções acerca da docência, do ensinar e do aprender que estão relacionadas com as vivências escolares que teve ao longo da sua vida. Estas implicam nos seus processos formativos, nos percursos e nos elementos mobilizadores e também nos motivos que o impulsionaram a torna-se professor.

Os saberes docentes trazem contribuições para os momentos formativos destinados aos professores, apontando a necessidade de formar professores engajados nas discussões de suas práticas. Neste sentido, utiliza-se aqui o conceito de saberes docentes, postulado por Tardif (2014, p. 36), que coloca: “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado por amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências”. Como se pode ver, os professores precisam se apoiar nesses saberes, para se legitimarem como profissionais, utilizando os mesmos como sua ferramenta de trabalho.

Sabe-se que a experiência profissional do educador fundamenta sua prática e seus saberes. Desta forma, segundo Tardif (2014, p. 32), os cursos de formação continuada, oferecidos aos professores devem “proporcionar a aprendizagem de diferentes saberes relacionados com o trabalho prático do professor”. Neste sentido, são os saberes experiências que constituem o alicerce dessas experiências, colocando a ideia de que a Universidade não é a única responsável para que o docente tenha sucesso.

Hoje, o trabalho docente é visto como contribuinte para a construção de seres sociais mais justos e humanizados, em que as práticas docentes que permeiam nossas salas de aula precisam propiciar situações de ensino nas quais haja interação e ampliação do conhecimento denominado senso comum, para o conhecimento científico, transformando-o dessa forma em conhecimento escolar. Se faz necessário, aqui, colocar como destaque o diálogo entre a escola e a universidade, já que são os dois ambientes responsáveis por essa constituição de saberes, pois é ali que as bases teóricas e práticas se situam.

Percebe-se que o cenário social, político, econômico e tecnológico também traz para os nossos docentes desafios e indagações sobre as formações continuadas que estão sendo oferecidas, pois vivemos em uma sociedade que padroniza ações e comportamentos, não permitindo dessa forma que se faça uma análise dos sujeitos imbricados nesses processos formativos para verificar

quais de fato seriam as reais necessidades dos docentes, buscando assim atender de maneira coerente essa demanda.

Com vistas a uma melhor compreensão do contexto investigado, o método terá embasamento qualitativo, pois, como firmam (BOGDAN; BIKLEN, 1994), haverá melhor compreensão do contexto investigado, se o investigador fizer parte desse contexto, estando inserido nesse ambiente de investigação. Utilizarei a abordagem de Estudo de Caso e, tal como sugere a expressão, se examinará o “caso” contemplando os saberes docentes mobilizados nas formações continuadas oferecidas aos professores dos anos iniciais da rede municipal de Veranópolis, no recorte temporal estabelecido. Segundo (LÜDKE; ANDRÉ, 2013), o caso a ser pesquisado deve incidir naquilo que ele tem de único, isto é, de particular, que não seja igual a nenhum outro caso, mesmo que, após, certas evidências venham a coincidir com semelhanças em outros casos.

Inicialmente faremos o estudo dos documentos que amparam o sistema de ensino da Secretaria Municipal de Educação e, posteriormente, a realização de um questionário semiestruturado que será respondido pelos professores atuantes dos anos iniciais do município de Veranópolis. Os questionários objetivam extrair informações dos educadores sobre os saberes docentes que foram mobilizados nas formações continuadas oferecidas, onde, posteriormente, esses dados serão analisados e servirão de base para a organização de um grupo focal. Na análise dos dados será considerada a concepção de saberes pedagógicos, bem como suas articulações com as práticas docentes, tendo como referência o aporte teórico de abordagem crítica e reflexiva e o método de análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011).

A referida pesquisa se encontra na fase parcial de construção de dados do projeto e, no momento priorizou o estudo bibliográfico, bem como o levantamento de pesquisas nos bancos de dados da BDTD e plataforma Capes. Estes estudos apontam que o professor se constitui ao longo das formações continuadas, que são oferecidas para ele, sendo que precisa estar constantemente refletindo sobre os saberes docentes que permeiam suas ações pedagógicas.

## Referências

- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.
- FREITAS, H, C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, n. especial, out. 2007.
- LOURENÇO FILHO, Bergström Manoel. **A formação de professores**: da Escola Normal à Escola de Educação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.
- LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2011.
- PRADO, Ferreira Alcindo *et al.* Ser professor na contemporaneidade: desafios da profissão. **Revista Eletrônica Múltiplo Saber**, Londrina, 2013.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

## DESAFIOS DOS DOCENTES DA ÁREA DE MATEMÁTICA: REFLEXÕES ACERCA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Andressa Abreu da Silva \*

Apresentamos um estudo que tem como foco refletir acerca dos desafios de docentes do ensino de matemática e busca indicar algumas alternativas para redimensionar as práticas pedagógicas vigentes. Resultados de estudos, como o realizado por Brandemberg (2010), revelam que o professor de matemática foca sua atenção na preparação das aulas, na seleção de exercícios relacionados ao conteúdo e nas tarefas a serem propostas. A maioria dessas práticas está baseada na resolução de exercícios que focam na repetição de cálculos e procedimentos mecânicos. Procedimentos esses apresentados por meio de instruções, de forma que o aluno as repete muitas vezes sem entender os fundamentos dos procedimentos executados, limitando-se a realizar diversas vezes, os passos explicados, até estar acostumado com a técnica. Dessa forma, de maneira geral, os alunos nem sempre têm compreensão acerca dos procedimentos realizados, tendo pouca chance de desenvolver autonomia e pensamento crítico. Essa dinâmica pedagógica tem poucas condições de provocar a reflexão e a internalização dos processos realizados por parte do aluno. Sendo assim, essa prática acaba não cumprindo seu papel, que, como sinalizado por Franco (2015), deveria ser caracterizada como uma ação consciente e participativa. David e Moreira (2005) e Becker (2012), referindo-se à prática do professor de Matemática, não acreditam que a prática pedagógica docente se fundamente em transmissão de conhecimento, mas em provocar a reflexão. Dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do ano de 2017, evidenciam a necessidade de redimensionar essa dinâmica, uma vez que os alunos da Educação Básica possuem habilidades básicas ou insuficientes em Matemática. Esse cenário mostra as dificuldades apresentadas pelos alunos com o processo de aprendizagem matemática, no qual os alunos possuem habilidades mais relacionadas ao concreto e cotidiano, como contagem de blocos e relações monetárias, não apresentando ainda habilidades relacionadas à abstração. Esses

---

\* Licenciada em Matemática pelo IFRS (2018). Mestranda em Educação pela UCS (2019). Orientanda da Profa. Dra. Eliana Maria do Sacramento. *E-mail*: andressaabreusilva0@gmail.com

resultados evidenciam demandas importantes a serem consideradas pelos professores, colocando em foco os desafios para os docentes, a fim de redimensionar sua prática pedagógica. Diante dessas considerações, inferimos que os professores precisam criar alternativas de práticas pedagógicas que tenham chances de desencadear o desenvolvimento da aprendizagem matemática relacionada às habilidades recomendadas pelo SAEB. Se analisarmos as habilidades que o SAEB apresenta, podemos perceber que as práticas pedagógicas a serem realizadas em sala de aula precisam ir além daquelas focadas somente no cálculo mecânico. Elas precisam estar relacionadas a ações que dizem respeito a interpretar, reconhecer, comparar, associar e analisar, dentre outras. A partir de um delineamento metodológico, articulando uma abordagem qualitativa, realizamos um estudo de natureza teórica, buscando trazer algumas reflexões e alternativas para repensar as práticas pedagógicas vigentes e apresentar algumas considerações para auxiliar nos desafios que os docentes enfrentam, em suas práticas pedagógicas. Partimos do pressuposto de que ser professor implica responsabilidades que vão além da preparação de aulas, mas diz respeito também a levar em conta se a prática está em coerência com as demandas atuais. E, nesse sentido, considerar as demandas atuais, no que se refere ao ensino da Matemática, requer analisar as dificuldades e situação a atual do ensino dessa área do conhecimento. É comum que os estudantes façam perguntas como “mas para quê eu vou usar isso na minha vida?” nas aulas de Matemática e, muitas vezes, perguntam se existe alguma aplicação mais concreta, no cotidiano. Roque (2012) afirma que nas aplicações mais concretas os estudantes podem estar buscando formas de compreender e se apropriar dos conteúdos da Matemática e não somente “desejam ver esse conhecimento aplicado às necessidades práticas, mas também que almejam compreender seus conceitos em relação a algo que lhes dê sentido” (ROQUE, 2012, p. 26). Roque (2012) ainda afirma que poderíamos ensinar Matemática de forma mais concreta, se tratarmos seus conceitos a partir de um contexto e esse contexto diz respeito às relações que podem ser estabelecidas. Assim, é desejável que o professor apresente contextualizações ao ensinar os conteúdos e, dessa forma, pode tornar o ensino algo prazeroso aos estudantes. Tornar o ensino prazeroso e agradável aos estudantes é outro desafio da Educação na atualidade e Franco (2015) afirma que esse é também um desafio da prática pedagógica. Assim, o

objeto de estudo em sala de aula se tornará prazeroso aos estudantes e eles terão maior interesse e dedicação, se forem afetados pelos objetos que estudam em sala de aula. Diante dessas considerações, destacamos um caminho que poderia ser trilhado pelos professores de Matemática. Um dos aspectos que destacamos é o professor estudar e considerar a história da matemática e o estudo da evolução desse conhecimento, como inspiração para criar práticas mais adequadas para o ensino dessa área. Dessa forma, o professor mostra ao aluno que a Matemática não é uma área do conhecimento pronta e acabada, mas sim que está em constante construção. Esses aspectos podem ajudar a significar e a contextualizar os conteúdos, levando os alunos a se interessarem e participarem mais do seu processo de aprendizagem. Brandemberg (2010, p. 4) afirma que se o professor conhecer aspectos da história da Matemática, ele pode utilizá-los como “uma forma de estimular, em sala de aula, o espírito investigativo do alunado, por meio das fontes históricas”. Além disso, Brandemberg (2010) apresenta a utilização da história da Matemática como importante aliada para a aprendizagem do aluno e que assim “buscamos não só motivar o aluno, mas proporcionar a apresentação dos conteúdos e garantir o processo de (re) construção do conhecimento” (BRANDEMBERG, 2010, p. 4). Algumas considerações preliminares para auxiliar nesse desafio, baseado em Brandemberg (2010), inferem que os docentes deveriam possibilitar aos estudantes uma melhor contextualização dos conteúdos, permitindo-lhes questionar e ir além dos exercícios de algoritmo. Esse autor destaca que os docentes devem colaborar no processo de desenvolvimento do pensamento matemático no aluno, isto é, “fazer entender, mais do que gerar habilidades específicas” (BRANDEMBERG, 2010, p. 5), constituindo como uma das metas importantes do ensino da Matemática. Becker (2012) afirma que as práticas deveriam ultrapassar o cálculo mecânico, focando em tarefas que levem o aluno a pensar e significar suas ações. Esse autor recomenda que o professor precisa sair do papel instrucionista para ser mediador e interagir com seus alunos. Ainda, Becker (2012) infere que as concepções dos professores dessa área do conhecimento podem interferir na sua prática docente. Assim, o professor precisa estudar e buscar fontes de inspiração para repensar sua prática num caminho de autonomia.



## Referências

- BECKER, F. **Epistemologia do professor de matemática**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BRANDEMBERG, J. C. Uma classificação do desenvolvimento histórico-epistemológico do conceito de grupo a luz dos processos de pensamento matemático avançado. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 10., 2010, Curitiba. **Anais eletrônicos** [...]. Salvador: SBEM, 2010, p. 1-10. Sigla do evento: ENEM. Tema: Educação Matemática, Cultura e Diversidade. Disponível em: [http://www.lematec.net.br/CDS/ENEM10/artigos/CC/T6\\_CC666.pdf](http://www.lematec.net.br/CDS/ENEM10/artigos/CC/T6_CC666.pdf). Acesso em: 12 set. 2019.
- FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, n. 3, v. 41, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Microdados do Sistema de Avaliação da Educação Básica de 2017 são divulgados. Brasília: INEP, 2019a. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/microdados-do-sistema-de-avaliacao-da-educacao-basica-de-2017-sao-divulgados/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/microdados-do-sistema-de-avaliacao-da-educacao-basica-de-2017-sao-divulgados/21206). Acesso em: 16 jun. 2019.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica 2017. Brasília: INEP, 2019b. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-apresenta-textos-com-os-resultados-do-sistema-de-avaliacao-da-educacao-basica-de-2017/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-apresenta-textos-com-os-resultados-do-sistema-de-avaliacao-da-educacao-basica-de-2017/21206). Acesso em: 18 jun. 2019.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Resultados do SAEB 2017. **A Medium Corporation**, 2019c. Disponível em: <https://medium.com/@inep/resultados-do-saeb-2017-f471ec72168d>. Acesso em: 20 jun. 2019.
- ROQUE, T. **História da matemática: uma visão crítica, desfazendo mitos e lendas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

## QUESTÕES ÉTICAS E POLÍTICAS NA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO EM PAULO FREIRE

Débora Peruchin \*

Paulo Freire (2001) afirma que não existe ensinar sem aprender. Para ele, quem ensina também aprende, pois reconhece o saber que já havia aprendido e descobre incertezas, acertos e equívocos. Quem ensina, assim, aprende quando permanece aberto, disponível a repensar seus conhecimentos. Há aprendizagem também quando há envolvimento com a curiosidade dos educandos, dos quais emergem perguntas que não haviam sido pensadas antes. Assim, o ensino proporciona um momento rico de aprendizagem também a quem educa. Freire (2001) esclarece, porém, que o fato de quem ensina também aprender não significa que se pode ensinar sem antes haver a formação adequada do docente, com preparação e capacitação. A tarefa docente, segundo Freire (2001), necessariamente envolve estudar. Para ele, há sempre algo novo a ser feito no cotidiano educativo. Freire afirma que o conhecimento exige a ação transformadora do sujeito sobre a realidade. Para ele, conhecer não é receber conteúdos passivamente. Ao contrário, somente é possível conhecer enquanto sujeito, não como objeto. Uma concepção errônea e limitada do que é conhecimento leva a uma prática pedagógica que não diferencia os processos históricos, seus contextos de produção e os interesses dos educandos (SAUL; SILVA, 2014). No artigo “A matriz de pensamento de Paulo Freire: um crivo de denúncia-anúncio de concepções e práticas curriculares”, de Ana Maria Saul e Antonio Gouvêa da Silva, são apresentados referenciais éticos, políticos e epistemológicos considerados importantes por Freire para uma pedagogia libertadora. Para ele, é necessário denunciar o sistema sociocultural e econômico para buscar a transformação das situações de opressão e, então, construir uma sociedade que promova a justiça e a autonomia. Para isso, é preciso ouvir os oprimidos, historicamente silenciados e ignorados, escutando-os com compreensão e percebendo-os como sujeitos históricos da própria existência. O

---

\* Doutoranda em Educação na Universidade de Caxias do Sul. Bolsista BPG-UCS. Membro do grupo de pesquisa “Estudos Freireanos”, do Observatório de Educação da UCS. *E-mail*: dperuchin@ucs.br

processo de libertação somente ocorre após o respeito pelas diferenças do outro: estéticas, culturais, de hábitos, atitudes, preferências, opiniões e conhecimentos. Freire critica o currículo centrado em conteúdos descontextualizados, que separam os sujeitos de seus objetos de estudo e são, muitas vezes, alienantes. Saul e Silva (2014) apresentam também a crítica de Freire às propostas pedagógicas sem espaço para o diálogo, em que o professor deve ensinar o que foi determinado a ele, enquanto o aluno apenas ouve passivamente. Essa situação é fortemente criticada por Freire, que a denomina pedagogia da “educação bancária”, pois consideraria que o conhecimento é transmitido ao aluno, que, enquanto ser “vazio”, apenas o recebe de maneira passiva. Freire considera que o diálogo é parte da natureza histórica dos seres humanos, seres criticamente comunicativos. A partir do diálogo, é possível um encontro para refletir sobre a realidade e buscar a transformação. Neste sentido, Freire acredita que deve haver coerência entre o discurso e a prática pedagógica, de modo que a prática possa revelar o discurso. Esta reflexão para uma práxis curricular emancipatória, a partir da pedagogia crítica de Freire, considera que a prática educativa é construída por meio da problematização, possibilitando a construção de uma realidade mais justa (SAUL; SILVA, 2014). O texto “A progressão do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire”, de autoria de Afonso Celso Scocuglia, também permite compreender mais os referenciais teóricos e as experiências que guiaram o pensamento de Freire. Scocuglia (2001) explica que Paulo Freire inicialmente considera a educação com aspectos políticos, mas posteriormente afirma estar equivocado, passando a considerar que a educação é, na verdade, inteiramente política. Até a década de 1960, Freire constituiu seu pensamento político-pedagógico no Brasil e na América Latina, expandindo-se a partir dos anos 1970 à África e ao restante do mundo, incluindo fortemente a Europa e a América do Norte. Além de sua essência estrutural político-pedagógica, Freire preocupava-se com as questões psicopedagógicas encontradas nas relações entre educador e educando. Com base nas obras *Educação e atualidade brasileira*, *Educação como prática da liberdade* e *Conscientização*, Scocuglia (2001) afirma que, para Freire, era necessário que o povo tivesse consciência dos problemas do tempo e espaço em que estava inserido. A educação, assim, deveria constituir-se como um instrumento para organizar e preparar o povo emergente na construção de uma

nação mais justa e democrática. Scocuglia (2001) destaca o pensamento de Freire em três obras, observando em especial, como é considerada a relação entre educação e política. Em “Educação e atualidade brasileira”, Freire defende uma educação para o desenvolvimento nacional; em “Educação como prática de liberdade”, a educação é considerada para a humanização do indivíduo, por meio de uma conscientização psicopedagógica; em *Pedagogia do oprimido*, o processo educativo é constituído por Freire com foco na relação entre opressor e oprimido e para a eliminação dos conflitos sociais. É em “Pedagogia do oprimido”, escrito nos anos 1960, que Freire se aproxima do pensamento marxista e da ideia de leitura da realidade, que considera a questão das classes sociais (SCOCUGLIA, 2001). Para efetivar uma pedagogia dos oprimidos, é importante que as lideranças, especialmente os educadores, não se considerem donas de um saber a ser imposto aos oprimidos. Convencer os oprimidos da sua situação não deve virar manipulação, resultado de um “depósito” das lideranças sobre a classe oprimida. Os oprimidos devem, para Freire, convencer-se de sua condição, a partir do desenvolvimento da criticidade. É preciso, portanto, convencer sem manipular, o que Freire afirma ocorrer com a ação dialógica. Para ele, o diálogo constitui parte do que denomina de ação cultural para a libertação (SCOCUGLIA, 2001). Freire afirma que esta ação cultural ocorre com o diálogo entre educador e educando, ambos sujeitos em processo de construção de conhecimentos. Segundo Freire, a ação cultural para a libertação dos oprimidos denuncia a miséria, a fome, o desemprego e o individualismo, enquanto anuncia que é possível e preciso construir uma sociedade mais justa e efetivamente democrática. A respeito dos progressos ocorridos no pensamento de Freire, Scocuglia (2001) explica, então, que as preocupações inicialmente focadas nas questões psicopedagógicas passaram a priorizar o político-pedagógico, sem deixar de preocupar-se também com o psicossocial. O oprimido é considerado categoria central no discurso freireano, que anuncia a necessidade de criar consciência da opressão para combater a ideologia do opressor. Assim, a concepção de educação passou a ter como foco não mais a transformação individual, em nível psicopedagógico, mas concentrou-se em provocar uma mudança profunda na sociedade, na política e no cotidiano dos grupos sociais. A prioridade da educação, para Freire, tornou-se preparar para a autonomia e para a formação de cidadãos. A educação, portanto, é considerada fator fundamental

para reinventar o mundo. Nesse sentido, Freire explica a importância da formação política e ideológica para a transformação desejada, utilizando para isso uma metáfora em que afirma que canhões sozinhos não fazem a guerra. De forma muito simples, é possível afirmar que, para Freire, não é suficiente ir à guerra somente com as armas, é necessário antes ter um ideal pelo qual lutar. Scocuglia (2001) afirma que Freire contribuiu ativamente para a luta e construção de uma sociedade com mais justiça e igualdade. Para Freire, é preciso que a concretização da cidadania ocorra em toda a sociedade brasileira, ainda submetida à cultura da exclusão. Para uma verdadeira transformação, é necessário compreender o ato educativo juntamente ao ato político, promovendo a mudança não apenas do indivíduo, mas do contexto social.

#### **Referências**

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Gouvêa. A matriz de pensamento de Paulo Freire: um crivo de denúncia-anúncio de concepções e práticas curriculares. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 2064-2080, 2014.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. A progressão do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. *In: PAULO FREIRE Y LA AGENDA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA EN EL SIGLO XXI, CONSEJO LATINOAMERICANO DE CIENCIAS SOCIALES*, 2001, Buenos Aires. **Anais [...]**, 2001. p. 323-348.

## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: REFLEXÕES E DESAFIOS DA DOCÊNCIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Andréia Morés\*  
Evandra Nissola Giachelin\*\*

Este estudo apresenta-se na forma de um recorte do projeto de pesquisa, elaborado no curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, que tem como propósito refletir sobre a Formação Continuada de professores, buscando atender ao seguinte problema de investigação: Quais são as reflexões e os desafios da docência dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Flores da Cunha, na Formação Continuada?

A necessidade de investigar a *Formação Continuada de professores: reflexões e desafios da docência nos anos finais do Ensino Fundamental* partiu da experiência profissional da pesquisadora, com o acompanhamento do trabalho dos professores dos anos finais, de uma escola municipal, no setor de Coordenação Pedagógica. Faz-se necessário relatar que são poucas as pesquisas que escolhem como objeto de estudo a Formação Continuada e a docência nos anos finais do Ensino Fundamental, o que justifica a relevância deste estudo.

Esse objeto de estudo está vinculado à área da educação, em um recorte temporal estabelecido entre 2014 e 2018. Ao iniciar-se uma pesquisa, conhecer o que já foi estudado a respeito do objeto de estudo e seu aprimoramento é extremamente importante. Para Quivy e Campenhoudt (1992), a revisão da produção científica da área constitui-se como essencial, e os autores alertam que, em um trabalho investigativo, abordam-se aspectos ou temas que já foram enfocados por outras pessoas. Por isso o acesso a esses materiais é crucial e pode colaborar na construção e no direcionamento da pesquisa que se pretende realizar.

---

\* Mestrado e Doutorado em Educação. Universidade de Caxias do Sul (UCS). Observatório de Educação UCS. *E-mail*: anmores@ucs.br

\*\* Mestranda do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, integrante da linha de pesquisa de Educação, Linguagem e Tecnologia. *E-mail*: evandranissolagiachelin@gmail.com

Dessa forma, tendo como objeto “A formação continuada dos professores nas séries finais do Ensino Fundamental e a relação com a docência”, realizamos um levantamento bibliográfico inicial no Banco de Dados da CAPES, com os descritores “Formação Continuada de Professores”, “Anos Finais do Ensino Fundamental” e “Docência”, no período de 2014 a 2018. Muitos trabalhos foram indicados com os temas “Formação de Professores”, e a maioria deles relacionada a uma disciplina ou dentro de determinado contexto.

O que está em análise dispõe sobre a necessidade de o professor estar envolvido permanentemente com seu desenvolvimento profissional, considerando as inúmeras mudanças que se apresentam, principalmente relacionadas à expansão do conhecimento e à sua difusão, como também à constatação de que muitos professores não se adaptam a essas mudanças, e estes necessitam ainda mais de orientação.

Podemos justificar ainda a importância da Formação Continuada nas escolas, a exigência exposta por Paulo Freire (1996) da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua que precisa transformar-se em uma curiosidade crítica. Para o autor, ensinar apresenta-se como uma especificidade humana que exige segurança. Assim, de acordo com Freire (1996, p. 103), “o professor que não leva a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”.

Apresenta-se, neste projeto, como ponto de partida, a escuta do professor em relação às necessidades de Formação Continuada e o envolvimento com a docência, ressaltando suas vivências e experiências diárias, pois, como diz Nóvoa (1992 p. 9), “necessita-se agora de escutar acima de tudo a pessoa a quem se destina o desenvolvimento”.

Este estudo tem seu enfoque na Formação Continuada de professores, situada na percepção dos próprios profissionais a respeito de sua necessidade, para a busca da qualidade na docência. Além disso, objetiva identificar os desafios que os docentes dos anos finais do Ensino Fundamental têm em relação à Formação Continuada, à importância e ao conceito que se atribui por eles para essa mesma formação e de que maneira os professores envolvem-se e comprometem-se na busca da formação permanente, enquanto direito garantido no Brasil, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB

9.394/96), como também pela Resolução de n. 2, de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação.

O aporte teórico deste estudo fundamenta-se em António Nóvoa (1992), Francisco Imbernón (2004), Moacir Gadotti (2003) e Paulo Freire (1996, 2002), por meio do entendimento de Formação Continuada como indissociável da docência e entendido como responsabilidade do próprio professor, em Bernardete Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto (2017), que contextualizam as políticas docentes no Brasil. Relatando sobre docência, destaca-se Maria da Graça Nicoletti Mizukami (2002).

Com o propósito de contextualizar a Formação Continuada de professores com a política educacional, serão revisitados os Indicadores da Qualidade da Educação do Brasil (IDEB) (2018), e analisados dados das legislações ligadas à Educação, LDBEN (1996) e Parecer do CNE (2015).

Concebendo as ideias centrais que conduzem à linha de pesquisa qualitativa, podemos denotar sua adequação às pesquisas das Ciências Sociais, principalmente no que diz respeito ao reconhecimento de diferentes perspectivas nas pesquisas. Esse estilo de pesquisa permite valorizar as perspectivas dos participantes e sua diversidade, oportuniza uma variedade de abordagens e métodos e possibilita a reflexão do pesquisador e da própria pesquisa.

Este projeto de pesquisa será realizado em uma escola municipal do município de Flores da Cunha, com 13 professores dos anos finais do Ensino Fundamental. A escolha da escola está baseada na inserção profissional da pesquisadora na instituição.

Nesse cenário, foram elencados como instrumentos de pesquisa: entrevistas semiestruturadas com os professores, grupo focal com a equipe de gestão da Secretaria de Educação e análise de documentação da escola.

Serão realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores da escola, que serão gravadas e transcritas para, em seguida, serem categorizadas e analisadas, por meio da análise de discurso. A partir dos dados coletados, será realizada a análise dos discursos, com apoio da metodologia explicada por Moraes e Galiazzi (2016), que apontam que, a partir de um conjunto de textos, realizamos relações e pontes entre as unidades. Quando realizamos uma análise textual, obtemos uma categorização. Essa categorização representa os



pressupostos que, analisados e contextualizados, conduzem-nos a hipóteses de compreensão do objeto em estudo e à construção de novas inquietudes.

A fim de enriquecer e complementar a pesquisa, será realizada a análise de documentos da escola: Regimento Escolar e o Projeto Político-Pedagógico. Além desses documentos, será analisado o Plano de Carreira do Professor do município de Flores da Cunha.

Será realizado também um grupo focal com a gestora municipal de Educação de Flores da Cunha e sua equipe pedagógica, verificando novos dados para a pesquisa, com o intuito de torná-la mais abrangente e com expressiva coerência e profundidade, buscando fazer uma leitura de todos os interlocutores envolvidos com o tema da pesquisa e estabelecendo possíveis concordâncias ou discordâncias entre eles.

A referida pesquisa encontra-se na fase parcial de construção dos dados do projeto e, no momento, priorizou o estudo bibliográfico, bem como o levantamento de pesquisas realizadas na BDTD e plataforma CAPES. Esses estudos apontam que o professor, pela dinâmica da modernidade, necessita estar em constante busca de formação e, acima de tudo, de reflexão sobre sua prática. Os estudos realizados apontam, ainda, a relevância do professor apropriar-se de referenciais presentes em cursos, encontros e demais formações formais e institucionais, e, junto a isso, que ele consiga estabelecer diálogo reflexivo com seus pares sobre sua prática, buscando a construção de novas alternativas de ação. Isso poderá desencadear uma nova reflexão e assim subseqüentemente. Também em virtude dos estudos bibliográficos já realizados, pode-se destacar que, se estamos vivendo aceleradas transformações sociais, culturais, tecnológicas e intelectuais, e se a produção e expansão de conhecimento desenrolam-se também de maneira acelerada, o professor precisa entender que se faz necessário acompanhar tais acontecimentos, o que se expressa por meio da Formação Continuada que, em contraponto, qualifica a ação docente.

#### **Referências**

BRASIL, **Parecer 02/2015**. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em: 15 abr. 2019.

- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica**. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394,htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 15 jun. 2019.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. **A boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.
- GATTI, Bernardete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Disponível em: [www.unesco.org](http://www.unesco.org). Acesso em: 16 maio 2019.
- IMBÉRNON, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Escola e aprendizagem da docência**. São Carlos: EDUFSCar, 2002.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2016.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva, 1992.

## RITMOS DA DOCÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

Isadora Alves Roncarelli\*

Este trabalho objetiva discutir os resultados preliminares da pesquisa de mestrado intitulada *Entrecruzamentos de percursos de vida e percursos docentes: o que acontece com as professoras?*, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. A problemática do estudo busca respostas para a seguinte questão: Em que medida o grau de satisfação dos professores, em relação aos seus próprios percursos docentes e de vida, influencia seus modos de atuação e intervenção pedagógica?

O principal objetivo da pesquisa é analisar o grau de satisfação de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao longo da carreira e dos percursos de vida, de modo a perceber o quanto estes exercem influências na dimensão pedagógica da atuação docente. Para tanto, foram evocados autores que discutem a docência em uma abordagem crítica, vinculando com a teoria de Paulo Freire, especialmente na obra *Pedagogia da autonomia*, na qual o autor apresenta 27 saberes que considera essenciais à prática educativa. Dentre esses saberes, para o presente trabalho, evidencio a reflexão crítica sobre a prática e a ética na docência, relacionados com a politicidade do fazer docente.

Para a construção dos dados, foram envolvidas dez professoras da rede pública de ensino de Caxias do Sul, sendo cinco consideradas iniciantes, com até cinco anos de experiência, e outras cinco consideradas experientes, com mais de dez anos de atuação. A escuta das narrativas das docentes ocorreu por meio da construção de Mapas Emic-Rítmicos<sup>1</sup> seguidos de entrevista narrativa, procedimento ancorado na sociologia da vida cotidiana, de Pais (2015). O *corpus* empírico da pesquisa foi analisado segundo as orientações da Análise Textual Discursiva desenvolvida por Moraes e Galiazzi (2011).

---

\* Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Bolsista PROSUC/Capes. E-mail: iaroncarelli@ucs.br

<sup>1</sup> O mapa Emic-Rítmico é um instrumento construído pelos pesquisadores José Machado Pais e Nilda Stecanela, inspirados na sociologia do cotidiano, que representa, por meio de um gráfico, as trajetórias dos sujeitos da pesquisa. Nesse instrumento, os interlocutores empíricos traçam linhas que representam graus de satisfação para seus percursos pessoais e profissionais (ou pessoais e escolares), para cada ano de vida ou de profissão. Uma narrativa acompanha o mapa, em que os sujeitos relatam os acontecimentos que os fizeram realizar tais marcações.

As linhas traçadas pelas professoras em seus Mapas Emic-Rítmicos representam sua trajetória docente, por meio de marcações em relação à sua satisfação ano a ano, a partir do ingresso na rede pública de ensino e sua trajetória de vida, também com marcações referentes ao seu período de docência. As narrativas desenvolvidas em conjunto com a construção dos mapas evocam acontecimentos nas trajetórias das professoras que marcaram momentos de entrecruzamentos ou de distanciamento entre as linhas ou, ainda, de picos de satisfação muito altos ou muito baixos em um dos percursos. Esses fatos cotidianos narrados, juntamente com os traços desenvolvidos, marcam o que denominei de *ritmos da docência*, evidenciados nos altos e baixos das carreiras, e *ritmos de vida*, que revelam uma profissão de professora marcada pelas interconexões entre vida pessoal e profissional. Para este trabalho, darei evidência a alguns dos resultados, especialmente os que se relacionam aos *ritmos da docência* das professoras e às transformações vivenciadas em suas práticas pedagógicas.

A docência é, portanto, objeto de análise no estudo em desenvolvimento e é entendida como um processo de constante movimento, ancorada na concepção freireana de reflexão. O inacabamento presente no ser humano, e defendido por Freire (2015) como fundamental para o desenvolvimento humano, é evidenciado na docência, na medida em que os docentes se percebem em formação permanente. Conforme Freire (2017, p. 40), “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática”. Portanto, a reflexão é tida como um ato formador, pois, na medida em que reflete criticamente sobre sua prática, o professor evoca a teoria para sustentar seus argumentos e reagir, modificando sua ação futura. O movimento de reflexão, teorização e reação é abordado por Freire como um processo de ação-reflexão-ação, perfazendo um conceito que fundamenta a discussão desenvolvida por ele a respeito da relação entre teoria e prática.

O processo de ação-reflexão-ação vincula-se com a ética na docência, pois é por meio dele que as práticas pedagógicas são revisitadas e reinventadas. Um docente que reflete sobre o seu fazer e põe-se em movimento de mudança e aprimoramento de sua prática manifesta princípios éticos de preocupação com a

aprendizagem dos educandos. Isso configura o que Rios (2010) considera ser uma ética na docência, pois se evidencia nos questionamentos e tensionamentos sobre o fazer docente. O professor reflexivo questiona sua própria prática e aprende com a reflexão sobre ela. Dessa forma, contribui para a constituição da moral dos educandos, pois posiciona-se enquanto sujeito ético, passível de mudança, diante dos mesmos.

A docência permeada pela necessidade de reflexão foi evidenciada na narrativa de algumas das professoras escutadas. A necessidade de reinventar as práticas pedagógicas ao longo da carreira foi expressa por todas as professoras, ainda que algumas tenham abordado esse aspecto de forma indireta. Ao narrar suas experiências, as educadoras apresentaram fatos marcantes – ou processos vividos ao longo dos anos –, que as fizeram modificar suas práticas.

A professora Júlia,<sup>2</sup> ao refletir sobre o caminho percorrido em sua profissão, destaca que percebeu mudanças significativas nas práticas educativas vividas no seu ingresso no magistério, há cerca de vinte e cinco anos, ao que é desenvolvido hoje com os educandos nas instituições de ensino: *[...] como já faz 25 anos que eu tô em sala de aula, eu peguei muito aquela prática que a gente considerava [...] tradicional, [...] aprendizagem decorada, [...] colocada pro aluno e o aluno tinha que decorar, memorizar aquilo lá e pronto. Ao narrar suas práticas atuais, a educadora destaca: a gente tem que ir se atualizando, [...] eu gosto muito de trabalhar com eles a construção deles, junto comigo, então, a gente constrói juntos, a gente monta juntos, a gente estuda uma situação-problema juntos, a gente estuda hipóteses para aquela situação [...]* (Júlia, RME, 1993),<sup>3</sup> ficando evidente a transformação vivida ao longo da carreira: de uma prática bancária, criticada por Freire (2015), caminhando em direção a uma prática libertadora, voltada à construção do conhecimento, na medida em que narra a tentativa da construção conjunta, do envolvimento dos educandos na organização das sínteses, aproximando-se assim do que defende Freire (2015).

Tatiana, em movimento semelhante, expressa que as práticas de depósito de conhecimento não têm mais espaço na escola. Ao longo de sua narrativa,

---

<sup>2</sup> Os nomes utilizados na pesquisa são fictícios, a fim de respeitar a identidade das professoras.

<sup>3</sup> As informações expressas entre parênteses ao final das narrativas das professoras representam, respectivamente: nome fictício, rede de atuação e ano de início de carreira, sendo RME para rede municipal de ensino e REE para rede estadual de ensino.

destacou a importância da construção do conhecimento pelos educandos, contando sua experiência com uma abordagem de ensino menos participativa, em que os estudantes não são protagonistas de sua aprendizagem: *[...] se eu chegar hoje com um planejamento mais tradicional não vou conseguir atingir a todos, isso eu tenho certeza, porque eu tentei, ano passado, algumas práticas mais tradicionais e não deu certo, então, não adianta* (Tatiana, RME, 2018). A reflexão tecida por Tatiana, a partir de sua prática, a colocou em movimento de transformação: quando relata a sua tentativa de promover uma aprendizagem mais tradicional, menos dialógica, e conclui que essa não é a abordagem que desperta interesse, a professora coloca-se em movimento de ação-reflexão-ação, transformando seu fazer de acordo com a aprendizagem que a reflexão crítica promoveu.

Durante sua narrativa, Tatiana reconheceu a importância da reflexão em seu processo de crescimento como profissional e, também, no desenvolvimento de seus planejamentos: *A questão da reflexão [...], após a prática, é uma coisa que eu aprendi, [...] o meu planejamento, eu vou muito pelo que eles [refere-se aos educandos] demonstram, se eu planejo uma coisa e eu vejo que não dá certo, eu sempre tenho que ter um plano B* (Tatiana, RME, 2018). O processo de ação-reflexão-ação se mostra desafiador e produz mudança no modo como age, reflete sobre os resultados da ação e modifica a nova ação. O processo de formação tem papel determinante, pois compõe a sensibilização para provocar melhoria nas práticas.

Os dados da pesquisa seguem em análise, porém, a partir do que foi apresentado neste relato, é possível perceber a preocupação das educadoras participantes do estudo com a ética exercida em sua profissão: a reflexão crítica sobre a prática é elucidada como princípio ético para uma docência permeada pela construção do conhecimento, pelo diálogo e pela formação permanente. Os *ritmos da docência* vivenciados e construídos pelas professoras apresentam percursos individuais e subjetivos que, por vezes, são percebidos no coletivo, por aquelas docentes preocupadas com uma prática libertadora, que se evidencia por meio da constante reflexão.

## Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2. ed. rev. Ijuí, RS: Ed. da UNIJUÍ, 2011.

PAIS, José Machado. **Sociologia da vida cotidiana**: teorias, métodos e estudos de caso. Lisboa, PT: Imprensa de Ciências Sociais, 2015.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

## BIOPOLÍTICA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: ESTRATÉGIA DE GOVERNAMENTALIDADE DO OUTRO

Maria Nelma Marques da Rocha \*

Ao trazer a temática das tecnologias digitais no cenário educacional, faz-me memorar autores que comungam o pensamento de que as tecnologias digitais proporcionam à ação docente possibilidades que, sem a inserção tecnológica, a educação limitar-se-ia ao processo do tradicionalismo didático. Para tanto, não direcionarei a escrita deste artigo por essa vertente. Neste estudo, a intenção primordial é problematizar o modo como a biopolítica trata as questões dos dispositivos de controle; nesse caso, as tecnologias digitais no âmbito educacional e a “governamentalidade” como forma estratégica de poder sobre o outro, implicando a subjetividade, de modo que captura, vigia e regula o sujeito.

No entanto, tem-se por objetivo analisar como a biopolítica, por meio de mecanismos de controle, se relaciona à temática das tecnologias digitais na educação, como forma de biopoder. Atualmente, várias e rápidas mudanças acontecem na cultura, na sociedade, na economia e nas políticas e, com o surgimento das tecnologias digitais, consideráveis impactos reconfiguram a forma de comunicação das relações sociais de produção e de consumo. Nessa gradação de mudanças configuram-se transformações, nas quais o biopoder constitui regras de como deve funcionar o sistema educacional. Nesse contexto, as tecnologias digitais são consideradas dispositivos estratégicos, com objetivos reordenados, de acordo com a “governamentalidade” contemporânea. Nessa perspectiva, em base meus pensamentos sobre a biopolítica na atualidade, no que diz respeito à educação e à inserção das tecnologias digitais no processo pedagógico que, conforme o pensamento de Loureiro e Lopes (2015, p. 333) sobre essa temática, a autora versa: “A educação escolarizada parece se constituir em um lócus produtivo para a política de governo eletrônico, no qual a

---

\* Mestranda em Educação, Universidade de Caxias do Sul (UCS). Especialista em Didática e Práticas do Ensino pelo Centro Universitário e Faculdade Educacional Araucária (UNIFACEAR). Graduação em Letras – Licenciatura Plena em Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Integrante do Grupo de Pesquisa GPFORMA-SERRA – Formação Cultural, Hermenêutica e Educação.



disseminação das TDs e a promoção da ID são investimentos fundamentais”. De acordo com essa afirmativa, compreendo que a educação está envolta de dispositivos estratégicos utilizados pelo Estado, tendo em seu propósito o fundamento da “governamentalidade” liberal.

Loureiro e Lopes (2015) se referem às ações das tecnologias digitais (TDs) e inclusão digital (ID) viabilizadas pela política de governo eletrônico, o qual objetiva que o cidadão participe da política social do conhecimento. Mas, é sabido que, de acordo com o fundamento da “governamentalidade”, em relação ao governo eletrônico, a inclusão digital “[...] tornou-se uma das diretrizes estratégicas dessa política” (LOUREIRO; LOPES, 2015. p. 333). Por esse viés, compreendo que os discursos vinculados à promoção das tecnologias digitais, no contexto educacional, referem-se à produção de sujeitos aptos a viverem numa sociedade contemporânea. Em contrapartida, esses sujeitos se encontram submersos em práticas de disseminação das tecnologias digitais no cenário educativo, no qual precisam desenvolver habilidades para um mundo interativo e interdependente. Ao continuar na temática de “governamentalidade”, Veiga Neto (2013), inspirado em Michel Foucault, menciona que a criação do termo “governamentalidade” surgiu no curso *Segurança, território, população*,<sup>1</sup> na aula do dia 1º de fevereiro de 1978, no *Collège de France*, como forma de constituir aquilo que pode se chamar de objeto de estudo das várias formas de exercer o “governo”. De acordo com Foucault (2003, p. 284), a “governamentalidade” implica a multiplicidade de fins específicos objetivadas pelo governo. “O governo é definido como uma maneira correta de dispor as coisas para conduzi-las não ao bem comum, como diziam os textos juristas, mas a um objetivo adequado a cada uma das coisas a governar”. Nesse pensamento, atribuo à ação de governar não como modo de impor leis aos homens, mas fazer com que determinados fins possam ser alcançados. Ainda, de acordo com Veiga Neto (2013), o que Foucault denominou “artes de governar” está relacionado ao governo de si mesmo, implica a ética para a filosofia e o governo dos outros como forma política de “governamentalidade”, e, por fim, a junção de ambos. Nessa perspectiva, Foucault (2003, p. 280) nos lembra: “O governo de si mesmo, que diz respeito à moral; a arte de governar adequadamente uma família, que

---

<sup>1</sup> Grifo do autor.

diz respeito à economia; a ciência de bem governar o Estado, que diz respeito à política”. Foucault (2003), quando se refere a “governamentalidade”, ele atribui um ajuste na forma de analisar o poder. A partir dessa perspectiva, embaso meus pensamentos em Veiga Neto (2013) e transporo minhas ideias sobre biopolítica e tecnologias digitais no contexto educacional, como forma de poder do Estado sobre o indivíduo. Veiga Neto (2013) ainda se refere ao *noopoder* e aos dispositivos de controle. O *noopoder* é um neologismo criado por Lazzarato (2006), que se apropria do prefixo grego “nous”, definido como a parte mais sublime da alma. Assim, o *noopoder* é um poder considerado muito positivo, é um desdobramento do próprio biopoder, tendo por razão modular as forças da memória e da atenção, em que a memória mental se sobressai nas sociedades disciplinares. Com isso, a inserção dos dispositivos de controle, nesse caso, as tecnologias digitais no âmbito educacional, pode estar se transformando num ambiente que produz novas subjetivações. A partir desse pensamento, adentro na subjetivação que, segundo Lazzarato (2006, p. 57), define como: “o processo de subjetivação é uma hierarquização momentânea, um fechamento provisório de uma multiplicidade de forças, que supõe, por sua vez, a organização de uma cooperação e do comando desta cooperação”. O sujeito se constitui a partir do “princípio coordenador e a vontade de apropriação do mundo”. Ao partir desse pressuposto, relaciono a economia política à produção da subjetividade, num processo em que o capitalismo da era moderna se combina entre práxis e produção. Nesse propósito, embaso meus pensamentos em Lazzarato (2006) e estabeleço semelhanças entre as tecnologias digitais no contexto educacional e a subjetivação imposta por um Estado que governa com interesses voltados à economia política. O contexto educacional atual reverbera para uma educação operante em produzir sujeitos constituintes das formas de ser e viver, conforme as características da sociedade contemporânea. Ao desenvolver este estudo, busco como aporte teórico/metodológico os estudos foucaultianos; é preciso, para entender a biopolítica e as tecnologias digitais na educação no contexto atual como dispositivo de “governamentalidade” do outro, compreender o conjunto de técnicas, de esquemas de comportamento, de formas pedagógicas que viabilizaram a disseminação das tecnologias digitais na educação, para que fossem consideradas uma necessidade inquestionável na atualidade. Procurei estabelecer semelhanças com os estudos foucaultianos e outros autores que se

embasam em seus pensamentos, para tratar da temática das tecnologias digitais na educação. Procurei, também, esclarecer a relevância dos desdobramentos a partir dos textos de Michel Foucault, com o propósito de compreendermos o que está ocorrendo no cenário educacional com a inserção das tecnologias digitais. Para tanto, entendermos o modo como o mundo está se (re)estabelecendo, a partir da “governamentalidade” e sua importância para refletirmos sobre os propósitos do Estado, ao inserir dispositivos de controle no contexto educacional.

### Referências

- LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do capitalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. Disponível em: <https://www.academia.edu/7300269/68032037>. Acesso: 26 ago. 2019.
- LOUREIRO, C. Bueira; LOPES, M. Corcini. **A promoção da inclusão digital e a constituição do Homo oeconomicus accessibilis**. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84844323004.pdf>. **Educação**, Porto Alegre, impresso, v. 38, n. 3, p. 329-339, set./dez. 2015. Acesso em: 20 ago. 2019.
- MICHEL, Foucault. **Microfísica do poder**. 18. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.
- VEIGA-Neto, Alfredo. Governamentalidade e educação. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, Colombia. n. 65, p. 19-41, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/4136/413634077002.pdf>. Acesso: 10 ago. 2019.

## O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO E A AVALIAÇÃO A PARTIR DA ÁREA DE MATEMÁTICA

Simone Beatriz Rech Pereira<sup>\*</sup>  
Andréia Morés<sup>\*\*</sup>

Em 2011, o governo do Estado do Rio Grande do Sul (RS) apresentou uma proposta de reestruturação curricular que trouxe consigo a ampliação da carga horária do Ensino Médio (EM). Essa mudança entrou em vigor em 2012, contando com a pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo e também inseriu o Seminário Integrado (SI) como espaço de troca de aprendizagens entre as áreas do conhecimento através da interdisciplinaridade. Portanto, Ensino Médio Politécnico (EMP) contou também com reflexões e discussões em torno da politecnicidade e da avaliação; este último sendo a temática de estudos de uma pesquisa de mestrado defendida em abril de 2019, resumidamente apresentada neste texto.

A pesquisa aqui relatada conta com a pesquisadora inserida no contexto de sua investigação; uma escola estadual localizada no município de Caxias do Sul, na região de abrangência da 4ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Ressalta-se que a pesquisa realizada teve a área de Matemática como ponto de partida para o estudo, por ser campo de atuação da investigadora, apresentando o seguinte questionamento: que concepção e processo de *avaliação* é referendado nos documentos oficiais e nas práticas avaliativas da área de Matemática no período de 2012 a 2016, em uma escola Estadual de Ensino Médio, no município de Caxias do Sul?

O recorte temporal estipulado deve-se ao fato de a implementação ter ocorrido em 2012, já 2016 foi o último ano em que o EMP se manteve em vigor sem grandes alterações da proposta inicial. E a área de Matemática, além de fazer parte da formação inicial da pesquisadora, teve papel importante para inquietá-la sobre o papel da avaliação nos processos pedagógicos, visto que, até então, a área contava com altos índices de reprovação. Esses índices não são

---

<sup>\*</sup> Mestra no Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Caxias do Sul (UCS). *E-mail*: sbrperei@ucs.br

<sup>\*\*</sup> Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul (UCS), RS. *E-mail*: anmores@ucs.br

particularidades apenas da área de Matemática, observa-se que, de maneira geral, o EM como um todo apresenta um histórico de grande evasão e repetência como Luckesi (2018) aponta em seus estudos.

Partindo-se da problemática em questão, a investigação contou com o aporte teórico de críticos da educação e da avaliação como Freire (1986, 1996), Saul (1994, 2000, 2015), Garcia (2000), Barriga (2000), Vasconcellos (1998), Luckesi (2018) bem como da sustentação teórica da politecnicidade como Saviani (2007), Jélvez (2013), Gonzaga *et al.* (2013), entre outros.

Para os estudiosos da educação, a avaliação historicamente buscou selecionar e classificar os sujeitos inseridos na escola como aptos e não aptos. Os instrumentos avaliativos nessa perspectiva buscavam identificar a quantidade de informação que o estudante memorizou, fato criticado pelos autores por não privilegiar a aprendizagem, mas o conteúdo memorizado, o que não necessariamente condiz com o que o estudante realmente aprendeu. Vasconcellos (1998, p. 15) chama de “lógica do absurdo” o fato de as rotinas de sala de aula serem estruturadas em torno de provas e testes, sendo a prova utilizada às vezes como instrumento de controle de comportamentos em sala de aula. Outro fato destacado pelos teóricos é a utilização dos resultados da avaliação. A avaliação tem como característica apontar o que deu certo e o que precisa ser melhorado e, para isso, o professor pode fazer o uso diagnóstico desses resultados, como aponta Luckesi (2018) em seus estudos. Porém, para Luckesi (2018), isso nem sempre acontece, sendo o uso seletivo dos resultados da avaliação o mais difundido nas escolas até hoje. Para Barriga (2000), o que existe ainda é uma cultura em função de provas e exames, fato que Garcia (2000) também reitera em seus escritos.

Para Saviani (2007), foi a lógica de produção capitalista que alterou as relações sociais, favorecendo o surgimento da classe de trabalhadores e da classe dos proprietários dos meios de produção. Conforme Gonzaga *et al.* (2013), o modelo inicial de sociedade capitalista desenvolveu uma educação voltada para o modo de produção vigente, pautada na disciplinarização e na especialização. Porém, a sociedade mudou e, atualmente, a educação não está mais atendendo aos interesses dos modos de produção, visto que se alteraram, necessitando de perfis de trabalhadores conhecedores das novas tecnologias digitais e com habilidades de resolução de problemas. É nesse sentido que Jélvez

(2013) e os demais autores defendem a politecnicidade como uma alternativa para se pensar numa formação de sujeitos autônomos e críticos. Defendem uma formação integral que siga para além das técnicas produtivas, aliando teoria e prática através da pesquisa, da elevação da “curiosidade ingênua” (FREIRE, 1996, p. 29) para uma “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p. 29).

O estudo teve abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e o método utilizado foi o Estudo de Caso (YIN, 2010). Para seu desenvolvimento foram estabelecidos alguns objetivos a serem cumpridos como a análise da concepção de avaliação presente em documentos oficiais (Regimento e PPP) da escola investigada e no recorte temporal estabelecido (2012 a 2016) e a descrição dos processos avaliativos constantes no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola em questão, referentes ao período estudado. Foram realizadas entrevistas com professores atuantes no EMP da escola estadual estudada, acerca de suas práticas avaliativas no EM e analisadas as relações entre as práticas avaliativas presentes na escola e os referenciais de avaliação do EMP no RS. Para a análise dos dados que emergiram da construção da investigação, contou-se com a *Análise Textual Discursiva* (MORAES; GALIAZZI, 2011), que ancorou a desfragmentação, unitarização e nomeação das categorias oriundas do trabalho realizado.

Os resultados da investigação apontam quatro categorias emergentes do estudo realizado. A *primeira categoria* aponta as concepções presentes na documentação – Regimento Escolar e PPP – e que correspondem às concepções de professores entrevistados.

O conceito de avaliação constante no regimento do EMP é o da avaliação emancipatória, citado por Saul (2000). Esse conceito aponta a avaliação como uma ferramenta cooperativa com a aprendizagem do estudante, que permite acompanhar esse processo, identificando entraves e avanços. É também o guia norteador de tomadas de decisão para os professores. Entende-se como avaliação emancipatória aquela que busca “iluminar o caminho da transformação” (SAUL, 2000, p. 61) e aproximar cada vez mais seus participantes da autonomia, da liberdade e da criticidade. É uma forma de avaliar que vai ao encontro da formação integral do sujeito. Para isso, conta-se com o diálogo apontado por Freire (1986, 1996). Para o autor: “O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e

re-fazem” (FREIRE, 1986, p. 122). A pesquisa como princípio pedagógico pode ser uma alternativa rica para o fortalecimento dessa relação, conforme os apontamentos das entrevistas.

A *segunda categoria* apresentou como as concepções sobre a avaliação nortearam as práticas dos professores. Os resultados da dissertação apontaram práticas de pesquisa, a partir de projetos de investigação com temas geradores, o que, segundo os entrevistados, foi positivo para a aprendizagem dos estudantes. Porém, a fala dos entrevistados aponta alguns descontentamentos. Um deles é a não continuidade de trabalhos que apresentaram resultados positivos por parte das gestões de governo, o que, segundo os professores, é ainda um entrave para a efetivação de políticas públicas na área de educação.

A *terceira categoria* indicou a avaliação tradicional como outra concepção presente nas práticas avaliativas da escola. Para os entrevistados, essas práticas dificultam o movimento de abertura a mudanças. Além disso, os resultados da dissertação apontam que o entendimento sobre práticas pedagógicas de pesquisa requer desapego a algumas práticas embasadas em concepções tradicionais, colaborativas com o engessamento das aulas. Isso não significa uma prática menos rigorosa – a do *laissez-faire* (FREIRE, 1986, p. 61) – muito pelo contrário, é uma prática intensa e trabalhosa.

A *quarta* indicou a formação continuada de professores como uma possibilidade frente aos desafios da educação contemporânea. Estudos e aprendizagens coletivas, a partir do próprio fazer docente, emerge como ponto principal dessa categoria, indicando a aprendizagem em parceria, promovendo mudanças no cotidiano de forma autônoma. É importante também repensar o espaço que as universidades possuem dentro das escolas, para assim pensar-se em formações mais voltadas para a aprendizagem através da pesquisa, tendo a escola como ponto de partida.

As conclusões do estudo indicam que os entrevistados compreendem a educação como um processo pedagógico no qual a avaliação faz parte. A investigação revelou, ainda, a importância de estimular e propiciar momentos para que os professores possam fazer uma revisão epistemológica sobre o processo de educação. A análise indica a importância da retomada dos estudos que embasam a docência. Compreender-se como parte da transformação requer um estudo das raízes que compõem a trajetória educacional no País, que, até

então, mostrou-se historicamente excludente. GT5 – Desafios éticos e políticos na docência

### Referências

- BARRIGA, Ángel Díaz. Uma polêmica em relação ao exame. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 51-81.
- GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 29-49.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2011.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio**. Porto Alegre, 2011. Disponível em: [http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens\\_med\\_proposta.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf)>. Acesso em: 1º. out. 2016.
- SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.



## AÇÃO ÉTICA NA DOCÊNCIA

Geraldo Antônio da Rosa\*  
Valdete Gusberti Cortelini\*\*

O estudo que vem constituindo a tese de doutorado, com o tema *A formação continuada de professores no movimento das relações de poder: autonomia versus controle biopolítico*, estrutura-se em um diálogo entre todos os atores do cotidiano escolar, por meio da construção de uma proposta de formação continuada, fundamentada nos critérios de mediação propostos por Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014), servindo de ferramenta para a organização da metodologia de elaboração e desenvolvimento da mesma. O diálogo estabelecido nesta proposta deslocar-se-á entre o pensamento de Paulo Freire (2015) e de Michel Foucault (2006, 2016, 2018), apresentando possibilidades de compreender a ação pedagógica, como autonomia ou como controle biopolítico.

Esse movimento, evidenciado no *nó pedagógico*<sup>1</sup> do cotidiano escolar, tem a pretensão de, através do pensar entre a Educação Básica e a Universidade, de acordo com Maurice Tardif (2012), visualizar brechas e espaços, visíveis e ocultos, para refletir todo o contexto escolar, fazendo-se análises da formação docente ao longo da vida acadêmica e das ressonâncias do constituir-se educador na reflexividade da prática pedagógica, conforme nos propõe António Nóvoa (1995). Estar disposto a movimentar-se entre os dispositivos de saber, de poder e de verdade que permeiam o cotidiano escolar, através do pensar permanente por todos os atores do seu cotidiano, ressignificando as formações continuadas, permite que se constitua uma ação contínua de refletir a prática pedagógica. Pensar a ação do próprio pensamento é condição necessária para a mudança.

Refletir sobre o sentido da ética na docência não representa apenas um desafio no trabalho, mas na postura enquanto vida pessoal. Vivemos em momentos sombrios, em que o ser humano está sendo banalizado. Estamos cada vez mais vulneráveis ao entendimento de vida como algo sem valor humano,

---

\* Professor Doutor na Universidade de Caxias do Sul. 2019. *E-mail*: garosa6@ucs.br

\*\* Doutoranda no curso de Educação. Universidade de Caxias do Sul. 2019. *E-mail*: valdetegusbertic@yahoo.com.br

<sup>1</sup> Metáfora utilizada pelo autor.

com relações fragilizadas pela visão do capital, vidas comercializadas em defesa de um sistema neoliberal, educação controlada e vigiada em defesa de ideias conservadoras e retrógradas.

Vivemos em um momento em que pensar é perigoso, em que manifestar-se contrário aos que detêm o poder é ameaçador. Observa-se que os dispositivos de poder não estão presentes no “[...] consenso que faz surgir o corpo social, mas a materialidade do poder se exercendo sobre o próprio corpo dos indivíduos” (FOUCAULT, 2018, p. 235). Nesta trama, normas e condutas presentes no cotidiano escolar se transformam em estratégias que fortalecem uma educação para o conformismo e para atender ao sistema neoliberal. “Freire adverte-nos para a necessidade de assumirmos uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização” (FREIRE, 2015, p. 13).

É na prática reflexiva do exercício da docência que temos a possibilidade de fomentar ações ancoradas na ética. “Uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando” (FREIRE, 2015, p. 12). Diante do exposto, podemos entender que um dos desafios da educação é compreendê-la no momento atual, refletindo-a nas relações de saber e de poder, que sustentam verdades. Dessa forma, a vigilância está em discernirmos se nossa ação possibilita a humanização do humano, ou seja, a ética. Nessa dinâmica, desafiamo-nos a estar atentos aos poderes que exercemos e sofremos, e de certa forma, também reforçamos ações que possam estar contraditórias às práticas humanas e voltadas à autonomia do sujeito.

Dar significado às formações continuadas, por meio da mediação, é compreendê-la de forma que o conhecimento passado pelas gerações seja carregado de envolvimento emocional, ético e social. É através dele que conceitos já formados podem modificar-se, afinal, conforme nos lembra Freire, “como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (FREIRE, 2015, p. 83).

Encontrar o sentido em aprender e ensinar é a curiosidade que move todo ser humano na direção de novas descobertas, através das relações e das reflexões realizadas. Trilhando esse caminho, será desenvolvida a proposta de formação continuada com os professores para que, através das reflexões realizadas de forma individual e coletiva, consigam estabelecer relações com

todos os elementos que constituíram e constituem o trabalho docente. A proposta de se desafiar, em uma perspectiva de formação continuada com outras características, procura modificar os processos de formação existentes, que se apresentam descontextualizados e não discutem situações do cotidiano escolar. Além disso, os professores geralmente são apenas ouvintes, uma vez que não são provocados a participar das discussões. As perspectivas da proposta de formação continuada a serem desenvolvidas nesta pesquisa têm o caráter de partir do conhecimento prévio dos professores, de se discutirem questões pertinentes aos processos de ensino e de aprendizagem, bem como de relações entre todos os atores escolares, do envolvimento social, possibilitando momentos de reflexão que irão se constituir no processo de discussões norteadas pelos atores do cotidiano escolar.

É pensar sobre as relações existentes entre o saber e o poder, compreendendo-os nas ações realizadas no dia a dia, em que sujeitos agem em nome desse saber, propagando verdades que, ao mesmo tempo em que sustentam poderes, também os sofrem. É reconhecer-se “[...] a partir das lutas cotidianas e realizadas na base com aqueles que tinham que se debater nas malhas mais finas da rede do poder” (FOUCAULT, 2018, p. 42).

Só podemos nos debater nas malhas do poder, contra sua obediência e subordinação, quando nos reconhecemos nele. Esse autoconhecimento se orienta por processos de formação que disponibilizam momentos para que o sujeito reflita sobre sua condição humana, sobre os mecanismos e as técnicas que se materializam no espaço em que ele atua através de forças e relações de poder e do quanto sua contribuição o reforça ou o denuncia.

Nesse reconhecimento, não se trata de emitir juízos de valor, de certo ou de errado. É um momento de formação que nos levará a pensar sobre nossas formações, sobre o modo como estamos estabelecendo essa relação com os alunos, a direção e a comunidade escolar e o quanto, nesta dinâmica envolvida pelo cotidiano escolar, estamos ajudando todos os envolvidos a se desenvolverem seres humanos melhores. “Em suma, o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas” (TARDIF, 2012, p. 17).

É justamente o que os outros sabem em nosso lugar e em nosso nome que constitui a trama do movimento no *nó pedagógico*. Nesse sentido, apoiados no pensamento de Foucault, somos provocados a analisar as técnicas e os dispositivos exercidos na escola que determinam os saberes e as verdades que veiculam nesse espaço. É essencial entender também de que forma os saberes que permeiam o cotidiano escolar exercem relações de poder e de quem estão a serviço.

É o momento de estender nossas reflexões não somente para o interior do cotidiano escolar, mas com as relações do seu entorno. Pensarmos que somos seres sociais inseridos em uma história que se compõe de trabalhos, de ideologias, de vivências marcadas por uma época, que apresenta relações, saberes e poderes que a tornam presente em nosso meio.

As reflexões deste estudo ocorrerão em torno dessas forças visíveis e invisíveis que norteiam os sujeitos, as práticas, os saberes, projetando conhecimentos para determinados propósitos que, muitas vezes, não são pensados pelos atores do cotidiano escolar, o que não legitima a autenticidade e a serenidade na docência.

No exercício da docência, comprometemo-nos, segundo Freire (2015, p. 19), com experiências “da natureza ética da prática educativa enquanto prática especificamente humana”. Se a ação pedagógica for ética, originalmente será humana.

## Referências

- FEUERSTEIN, Reuven; FEUERSTEIN, Refael S.; FALIK, Louis H. **Além da inteligência**: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no *Collège de France*, 1981-1982. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no *Collège de France*, 1926-1984. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014 (Leituras filosóficas).
- FOUCAULT, Michel. **Malfazer, dizer verdadeiro**: função da confissão em juízo – curso em Louvain, 1981. São Paulo: Martins Fontes, 2016.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- FOUCAULT, Michel. **Subjetividade e verdade**: curso no *Collège de France*, 1981-1981. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

NÓVOA, António. **As organizações escolares em análise**. 2. ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

## MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS GAÚCHAS

Vialana Ester Salatino<sup>\*</sup>  
Andréia Morés<sup>\*\*</sup>

A mercantilização da educação superior é uma tendência mundial, que há cerca de vinte anos vem se concretizando no Brasil. Amparada no cenário da educação universitária, a partir de legislações que validam a educação superior, como privada e assim reduzem a responsabilidade pública de atender à demanda da educação superior no País, essa expansão pode apresentar desafios e possibilidades para as universidades. As universidades comunitárias possuem uma legislação própria, bem como um compromisso com a comunidade, sendo esse um diferencial. Por não fazerem parte das universidades públicas, nem das privadas, concorrem para se manter no mercado e na comunidade. Atualmente, as universidades competem por um nicho de mercado; a mercantilização da educação permite que, em muitos casos, a educação superior vire uma espécie de produto, inserido em um mercado competitivo. Sob esse aspecto, é necessário que as universidades comunitárias se fortaleçam no cenário da educação superior, para além da mercantilização, estabelecendo estratégias de enfrentamento, no contexto onde estão inseridas. A temática desta pesquisa está centrada na mercantilização da educação superior, com vistas aos desafios com as quais universidades comunitárias podem se deparar diante da realidade em que se encontram, sem desconsiderar a capacidade de educar para a autonomia, na concepção freireana de uma educação superior que possa contribuir socialmente com educandos que pensem por si e contribuam para

---

<sup>\*</sup> Doutoranda em Educação, no PPGEdu da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Docente da Área do Conhecimento de Humanidades nos cursos de Psicologia, Administração e de Tecnólogo em Recursos Humanos da UCS e na Pós-Graduação *Lato Sensu* na Especialização no curso de Especialização em Arteterapia: Processos Simbólicos. Atuando no Observatório de Educação (UCS) e no GP Forma Serra (Formação Cultural, Hermenêutica e Educação). Bolsista de taxas PROSUC/CAPES. *E-mail:* vesalati@ucs.br

<sup>\*\*</sup> Professora orientadora. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora na Área do Conhecimento de Humanidades, no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Cooordenadora e pesquisadora no Observatório de Educação (UCS) e Pesquisadora no Grupo de Estudos Inovação e Avaliação na Universidade (UFRGS). *E-mail:* anmores@ucs.br

mudanças sociais. Com isso, instituímos um projeto de tese de doutorado baseado no seguinte problema de pesquisa: Como a Educação Superior pode proporcionar autonomia aos discentes inseridos no contexto das Instituições Comunitárias de Ensino Superior (ICES),<sup>1</sup> no Rio Grande do Sul, frente aos desafios da mercantilização? Para responder ao problema definido estabelecemos o seguinte objetivo: Compreender se a educação para a autonomia é praticada pelas ICES no Rio Grande do Sul e quais os principais desafios frente à mercantilização da educação. No cenário da mercantilização da educação superior no País, surgem desafios éticos e políticos relativos à docência, à gestão do ensino, e a outros voltados ao contexto das comunitárias. Nesse sentido, encontramos identificação com o GT5 – Desafios éticos e políticos na docência – por permitir vinculação, proximidade e trocas, que serão viabilizadas por meio da participação no IV CEDU. Em termos de orientação teórica utilizada nesta pesquisa, até o momento, buscamos aproximação com a Pedagogia da Autonomia freireana, em especial porque, em sua concepção, valoriza a formação dos docentes e entende que esses podem, de fato, fazer a diferença. Desse modo, concebemos que a práxis não ocorre sem que o docente também seja autônomo; surge dessa autonomia, partindo do exemplo e da interação educador/educando e vice-versa. Por conseguinte, o educador ensina e aprende em todos os momentos, com base na ética e na estética, as quais deverão permear sua prática educativa. A ética deverá estar presente na prática diária em sala de aula, no modo de trabalho do educador, naquilo que ele ensina, nos autores que escolhe utilizar e como os referencia, no conhecimento que deve ter para poder mediar os processos de aprendizagem (FREIRE, 1996). Na pedagogia ética, o contexto histórico deve ser considerado em todas as etapas que envolvem os processos de ensinar e aprender, afinal, somos sujeitos que constroem a cada dia uma nova história humana (FREIRE, 1996). Assim, “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (p. 58). O respeito, diz Freire, valoriza a ética educativa e o vínculo entre educador e educando, na

---

<sup>1</sup> ICES – Sigla de Instituições Comunitárias de Ensino Superior – Sinônimo de Universidade Comunitária. As Comunitárias foram validadas pela Carta Constitucional de 1988. Esse novo perfil de universidade foi distinguido e contemplado no art. 213.

relação existente entre esses atores no cenário educativo, pois “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 11). No presente estudo, utilizamos referências de Boaventura de Souza Santos (2011) para embasar os princípios sobre educação superior e universidade, considerando o vasto conhecimento do autor sobre a temática investigada. Ciente de que a educação superior contribui para a formação de cidadãos críticos, politizados, democráticos e participativos, na condição de sujeitos ativos e reflexivos, consideramos essencial pensar sobre a finalidade da universidade no século XXI, bem como sobre seu papel diante da formação do cidadão, do pesquisador por ela preparado. Isso se deve ao fato de que as universidades contribuem para a formação das novas sociedades e, conseqüentemente, da história humana. Nessa linha de raciocínio, compreendemos que os recursos financeiros para as universidades, centros universitários e outras instituições de ensino públicas são cada vez mais escassos e, por esse motivo, o governo delega parte de suas obrigações à universidade privada. Logo, “o favorecimento dado às universidades privadas decorre de elas se adaptarem muito mais facilmente às novas condições e imperativos” (SANTOS, 2011, p. 20). Existe uma abertura de mercado em que as possibilidades “incluem educação a distância, aprendizagem *on-line*, universidades virtuais” (SANTOS, 2011, p. 23). Essas contribuem para o crescimento acelerado do mercado do Ensino Superior privado. Em relação ao cenário das ICES, existem quinze universidades comunitárias gaúchas que colaboram entre si, com a intenção de se fortalecerem e continuarem a prover a comunidade. Ademais, com base em Schmidt (2018), historicamente, no Rio Grande do Sul, devido à colonização europeia, existia uma cultura de associação ainda percebida no século XIX. Assim, as universidades comunitárias surgem “na ausência de serviços públicos prestados pelo Estado” (SCHMIDT, 2018, p. 38). E, para compreender a mercantilização da educação e do trabalho docente, nesse contexto, em que parte da obrigatoriedade da educação superior foi repassada ao mercado, que rapidamente se voltou para a profissionalização, no intuito de atender às demandas privadas, o que se estabeleceu a partir do marco regulatório, foram as leis que favorecem a mercantilização da educação, possibilitada pela Lei de Inovação Tecnológica (RBDE – BRASIL, Lei n. 10.973/2004) e pela Lei da Parceria Público-Privada (RBDE- BRASIL, Lei n.



11.079/2004). Essas leis permitiram que a educação superior no País obtivesse um caráter de produto a ser comercializado. Numa tendência mundial que causa mudanças, a universidade e o Ensino Superior têm sido percebidos por “diferentes rótulos: nos EUA como ‘capitalismo acadêmico’, na Europa como homogeneização da educação superior e na América Latina como mercantilização e comoditização da educação superior pública” (SERAFIM, 2011, p. 242). Com vistas a compreender as demandas da mercantilização, instituímos esta escrita, que visa a fundamentar o entendimento da pesquisa qualitativa descritiva a ser realizada, ancorada na metodologia de elaboração, validação e aplicação de questionário e análise de conteúdo de Bardin (2004). Com base em Paviani, “o método consiste no processo que implica a existência de regras, instrumentos e técnicas, procedimentos para a obtenção de dados, de informações, em relação aos fatos, eventos, fenômenos” (2009, p. 125), de modo a validar a pesquisa, atribuindo-lhe caráter científico. Diante do exposto, consideramos que a tese está em sua fase inicial, na qual ainda não existem conclusões. No entanto, é possível destacarmos a necessidade de compreender os desafios e as possibilidades que emergem a existência da mercantilização da educação superior para o cenário das universidades comunitárias.

#### Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

RBDE. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO: A NOVA LEI DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? Rio de Janeiro, n. 29, jan. 2005. Quadrimensal. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a02.pdf>. Acesso em: 28 set. 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SCHMIDT, João Pedro. **Universidades comunitárias e terceiro setor: fundamentos comunitaristas da cooperação em políticas públicas**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2018. 247 p. Disponível em: [www.unisc.br/edunisc](http://www.unisc.br/edunisc). Acesso em: 4 ago. 2019.

SERAFIM, Milena Pavan. **O processo de mercantilização das instituições de educação superior: um panorama do debate nos EUA, na Europa e na América Latina**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 241-265, jul. 2011.

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico**. Caxias do Sul: EDUCS, 2009.

## **HISTÓRIA, MEMÓRIAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

**Coordenadores:**

**Eduardo Hass (Unisinos)**

**Gisele Belusso (UCS)**

## UMA CRECHE E SUA HISTÓRIA

Alana Silva Sgorla\*  
Hermelinda Acuña Duarte\*\*

Este trabalho é o resultado de uma pesquisa que se originou de duas imagens que pertencem ao Arquivo Público do pequeno Município de Esmeralda, no nordeste do Rio Grande do Sul. Tais imagens retratam uma creche chamada Fadinha Encantada, hoje desativada. Instigadas a contar a história de uma instituição que não existe mais e sobre a qual poucos registros foram encontrados, construímos este texto movidas pelo problema: Por que a creche Fadinha Encantada foi desativada? O objetivo do trabalho foi analisar as condições de funcionamento desta creche, que existiu no município de Esmeralda entre o final da década de 1980 e o final da década de 1990, considerando as mudanças nas políticas públicas no País para o atendimento das crianças na faixa etária de creche e pré-escola. A metodologia utilizada na construção deste trabalho, na área de história da educação, foi a análise documental e a história oral. As fotos pertencem ao Arquivo Histórico do município de Esmeralda e foram encontradas em um álbum que reúne muitas fotos de família e acontecimentos marcantes do município. Entre as fotos, poucas possuem legenda de identificação dos personagens ou do evento registrado, as duas fotos selecionadas para este estudo não contavam com essa identificação. Diante da dificuldade em encontrar registros sobre a instituição que auxiliassem a elaboração deste trabalho e ajudassem a contar a história da Creche Fadinha Encantada, recorreremos à história oral através da realização de uma entrevista com a senhora Inês Ramos Piardi, que trabalhou como atendente nesta creche entre os anos de 1988 e 1996. Através da entrevista constatamos que a Creche Fadinha Encantada atendia crianças de dois até cinco ano de idade,

---

\* Professora na rede pública estadual e Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Pinhal da Serra – RS. Mestranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), na linha de pesquisa História e Filosofia da Educação. Especialista em Educação com ênfase em Supervisão Escolar pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Licenciada em História pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). *E-mail:* alanasgorla@gmail.com

\*\* Graduanda do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus de Vacaria. *E-mail:* hermelindaacuna88@gmail.com

distribuídas em duas turmas. O trabalho na creche era conduzido por duas atendentes de creche, que não tinham formação na área de educação. Elas conduziam brincadeiras e outras atividades como desenhos e pinturas. A creche era formada por duas salas de aula, uma cozinha, um banheiro feminino e outro masculino, duas despensas, uma área e um parquinho, localizado no pátio em frente à creche. A creche estava localizada no Bairro Goulart, onde hoje está a Escola Municipal de Ensino Fundamental Nicanor Kramer da Luz, um bairro onde reside a maior parte da população em condição de vulnerabilidade social do município. A respeito da relação com as crianças e com as famílias, a senhora Inês disse que era tranquila. As crianças não eram obrigadas a frequentar a creche, mas muitas frequentavam, principalmente aquelas cujos pais trabalhavam. A creche funcionava somente no turno da tarde. A senhora Inês recorda-se dos surtos de piolhos que atacavam as crianças, das suas colegas de trabalho e dos bons momentos que viveu na Fadinha Encantada. Ao observar as fotos, afirmou que uma tratava-se provavelmente da inauguração da creche, pela quantidade de pessoas presentes, mas não sabia informar o ano, apenas que teria sido na década de 1980. Em relação a segunda foto, afirmou ser uma foto mais antiga, pois já aparecia uma placa da escola, que não estava presente na primeira foto. Ressaltou que nenhuma foto mostrava o parquinho que existia em frente à escola, onde os alunos passavam boa parte do tempo. As fotos demonstram as mudanças que o tempo provocou no espaço, pois o pátio da creche foi tomado por prédios onde hoje estão as salas de aula da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nicanor Kramer da Luz. Questionada sobre a sua saída, contou que foi demitida no ano de 1996, pois era contratada e tinha realizado um curso de férias para tornar-se atendente de creche. Com as mudanças do período, a legislação municipal passou a exigir no mínimo o magistério para seguir trabalhando na creche. A demissão da senhora Inês é consequência das mudanças históricas pelas quais a Educação Infantil passou nas últimas décadas. Até a década de 1980, entendia-se que a Educação Infantil estava fora da educação formal, era uma etapa anterior e preparatória para a escolarização, que de fato só iniciaria no Ensino Fundamental. Foi somente com a Constituição de 1988 que a Educação Infantil passou a ser reconhecida como um dever do Estado com a Educação. Essa conquista foi o resultado das lutas dos trabalhadores da educação, dos movimentos de mulheres no contexto de

redemocratização que vivia o Brasil. As mudanças que partiram da Constituição de 1988 não atingiram todos os espaços brasileiros ao mesmo tempo e, aos poucos, estados e municípios tiveram que adequar-se à nova legislação. A demissão da entrevistada no ano de 1996, por motivos referentes à sua formação, ocorre no mesmo ano da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que situa a Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica. Dez anos depois, em 2006, uma modificação introduzida na LDB, antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos. Em 2009, através da Emenda Constitucional n. 59/2009, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos, alteração incluída na LDB no ano de 2013. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB n. 5/2009), em seu art. 5º, definem a Educação Infantil como “Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade [...]” (BRASIL, 2009). A criança ganhou o reconhecimento de seu lugar na sociedade, o atendimento em creches e pré-escolas passou a ser compreendido como direito social de todas as crianças, mesmo o Brasil tendo ainda que evoluir para garantir esse direito a todas as crianças. Dessa forma, entende-se que, possivelmente, o fechamento da Creche Fadinha Encantada ocorreu pela adequação do município às novas exigências legais para o atendimento das crianças de creche e de Pré-Escola. Assim, o município de Esmeralda passou a atender suas crianças em um novo espaço e com profissionais com formação na área educacional, com a inauguração da Escola Municipal de Educação Infantil Zulmira Nery na Luz. As mudanças na Educação Infantil trouxeram uma nova concepção de como educar nessa faixa etária, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em seu art. 4º, compreendem a criança como “sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo” (BRASIL, 2009). As concepções atuais na Educação Infantil vinculam o educar ao cuidar, compreendendo-os como conceitos

indissociáveis no processo educativo para bebês e crianças pequenas. Os currículos devem estar fundamentados em dois eixos norteadores: as interações e as brincadeiras, princípios presentes também na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, atualmente em processo de implantação nas escolas de todo o País. Embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil no Brasil ainda precisa ampliar o seu atendimento, principalmente nas grandes cidades, onde o número de vagas é muito inferior à demanda por creche. Parte de um passado não muito distante, a Creche Fadinha Encantada não guarda muitos registros além das fotos e das memórias daqueles que lá trabalhavam ou frequentavam enquanto crianças, revelando a importância dos registros e dos relatos de quem viveu esse passado. A modificação da estrutura física, transformada em outra escola, pode ter contribuído para esse esquecimento; por isso, pretende-se ampliar este estudo, entrevistando pessoas que estudaram ou trabalharam na creche Fadinha Encantada.

#### **Referências**

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

BACELLAR, Carlos de Almeida Prado. Uso e mau uso dos arquivos. *In*: PINSKI, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2016.

## OS PROFESSORES DA ESCOLA ISOLADA RURAL DA CAPELA SÃO JORGE (1949-1982)

Alana Silva Sgorla \*

Nos espaços rurais, as escolas são referências sociais, culturais e identitárias para suas comunidades; no passado, essas referências foram ainda mais marcantes. Nesse contexto, o professor rural assumia papel de destaque e liderança nas comunidades em que lecionava, pois, “além de educador/a das crianças, deveria constituir-se em alguém com capacidade de orientar e de conduzir a comunidade a administrar as adversidades próprias da vida rural” (ALMEIDA, 2007, p. 132). O tema deste estudo relaciona-se com esses sujeitos, os professores rurais e permeia as pesquisas da autora, relacionadas à educação rural. O problema que norteou esta pesquisa buscou identificar quem foram os professores que atuaram na Escola Isolada Rural da Capela São Jorge, sua origem e formação. Este estudo investiga uma instituição escolar rural, a partir dos seus docentes. Na historiografia da educação, os sujeitos que vivenciaram o processo educativo em espaços rurais, carregam, segundo Almeida (2011), marcas do esquecimento, “parece haver uma amnésia coletiva em relação ao fato de que, até há pouco tempo, o Brasil tinha sua economia, sua população e seus valores culturais diretamente vinculados às áreas rurais” (ALMEIDA, 2011, p. 61). O objetivo deste trabalho foi identificar os docentes que lecionaram na Escola Isolada Rural da Capela São Jorge e analisar o seu nível de formação, compreendendo a sua função social nas comunidades rurais. Esta escola foi a única instituição de ensino do território que hoje forma o município de Pinhal da Serra, que apresentava, em seu currículo, uma formação voltada para o homem do campo, em um espaço geográfico essencialmente rural. O marco temporal estabelecido pela pesquisa é o período de existência desta escola, enquanto escola rural, entre os anos de 1949 e 1982, considerando que, após esta data, a escola deixou de denominar-se escola rural, alterando seu nome, currículo e

---

\* Professora na rede pública estadual e coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Pinhal da Serra – RS. Mestranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), na linha de pesquisa História e Filosofia da Educação. Especialista em Educação com ênfase em Supervisão Escolar pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Licenciada em História pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). *E-mail*: alanasgorla@gmail.com

endereço. A pesquisa insere-se no campo de investigação da História da Educação e identifica-se com os pressupostos teóricos da História Cultural, que trouxe para o campo educacional uma significativa contribuição ao revisar temas antes pouco explorados pelos pesquisadores, como, por exemplo, a Educação Rural. O caderno, que é objeto de análise desta pesquisa, foi iniciado pelo professor Laurindo Vanzin, no dia 21 de agosto de 1952 e pertence ao arquivo da Escola Isolada Rural de Capela São Jorge, hoje Escola Estadual de Ensino Fundamental Paulo VI, localizada na Serra dos Gregórios, comunidade do município de Pinhal da Serra, Rio Grande do Sul. A metodologia utilizada foi a análise documental, acompanhada de revisão de literatura sobre o tema. Utilizamos a concepção de Le Goff, que considera que o documento só constitui fonte histórica depois do olhar cuidadoso do historiador; segundo o autor, “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo” (LE GOFF, 1996, p. 545). Bacellar (2005) corrobora nesse sentido e afirma que “a maior ou menor importância de cada arquivo só pode ser estabelecida de acordo com o objeto da pesquisa específica a ser realizada pelo historiador, seus interesses e questionamentos” (BACELLAR, 2005, p. 25). A intenção do professor Laurindo foi o registro<sup>1</sup> da história da escola em um caderno manuscrito que denominou “Livro Histórico da Escola”; este documento guarda o nome dos professores que passaram pela instituição, datas de início e fim de ano letivo e informações sobre a formação dos docentes. Esta escola rural iniciou suas atividades em dezanove de maio de 1949, em Vila Pinhal, então 10º Distrito de Vacaria, atualmente município de Pinhal da Serra. O distrito de Vila Pinhal, na década de 1950, contava com duas escolas estaduais, a Escola Rural de Capela São Jorge e o Grupo Escolar. Estas escolas eram as únicas instituições estaduais que existiam em Vila Pinhal, ambas ofertavam da 1ª à 5ª série, mas há registros da existência de escolas municipais, que também ofertavam o ensino primário. Para Ribeiro (2013), a Educação Rural estava destinada a oferecer, em classes multisseridas, os conhecimentos elementares de leitura, escrita e operações matemáticas simples às populações que residiam nas áreas rurais. As

---

<sup>1</sup> Informação manuscrita pelo professor na primeira página do caderno.



escolas rurais que existiram no território de Pinhal da Serra, caracterizavam-se por turmas multisseriadas, construídas em comunidades centrais que atendiam às numerosas famílias residentes na área rural. Dessa forma, foi possível chegar ao meio rural aspectos de uma cultura formal escolarizada. De acordo com o documento analisado, passaram pela escola 31 professores, a maioria com formação em curso Normal Rural, entre eles, muitos vindos de outros municípios, tendo em vista que a escola exigia professores com essa formação. Para Almeida (2011), os professores formados no curso Normal Rural não possuíam formação específica para enfrentar as dificuldades da profissão “[...] mesmo que estudassem em instituições de formação docente rural, a titulação não tinha o alcance profissional garantido pelas escolas normais das cidades, tendo em vista que o curso normal rural equivalia ao curso ginásial” (ALMEIDA, 2011, p. 61). A nomeação de professores nascidos em Pinhal da Serra, só acontece na década de 1960, podendo revelar o baixo nível de instrução da região no período. Esses professores foram José Leão Pessoa da Silva, com curso ginásial incompleto, tendo sido contratado mediante exame prestado na cidade de Vacaria no ano de 1961 e José de Oliveira e Silva, em 1963, professor rural formado pela Escola Normal Rural Sagrado Coração de Jesus, de Nova Bréscia. Segundo Almeida (2011), as escolas normais rurais estimulavam a formação de lideranças; “fica evidente o quanto era importante que o professor rural excedesse as funções pedagógicas e se posicionasse na comunidade como uma autoridade, um verdadeiro líder, capaz de instruir e orientar” (ALMEIDA, 2007, p.185). Em Pinhal da Serra não foi diferente, ressalta-se que os dois professores, citados anteriormente, destacaram-se como lideranças políticas, tornando-se vereadores, representantes da comunidade de Pinhal da Serra, quando este tornou-se o 2º distrito de Esmeralda, em 1963. O levantamento das informações também permitiu concluir que, na década de 1950, os professores homens, citados no caderno, eram de outros municípios e vinham para a comunidade para assumir a direção da escola. Somente na década de 1960, uma mulher assumiu a função de diretora, professora Caetana Elisa da Silva Pereira, que permaneceu mais de uma década na função. A presença de professores homens nos primeiros vinte anos de atividades da escola (1950-1970), representa a metade dos docentes no período. De acordo com Werle (2006) e Almeida (2007), as escolas normais formaram muitos homens, contrariando a tendência de

feminização atribuída ao magistério e às Escolas Normais. A partir da década de 1970, a Escola Isolada Rural da Capela São Jorge passa a nomear docentes com o curso normal, sem a formação rural, o que pode indicar alterações no currículo da escola. O documento analisado não registra a saída dos professores da escola; entretanto, evidencia o afastamento de uma professora “por motivo de casamento” e a transferência de outra “por ter se desgostado do lugar”. Essa escola constituiu a única fonte de acesso à educação para a população dessa localidade, em um contexto de distâncias e adversidades. Os professores, além de ensinar, desenvolviam outras atividades e, mesmo vindo de outras localidades, integravam-se ao espaço escolar e à comunidade.

### Referências

- ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Memórias da rural**: narrativas da experiência educativa de uma escola normal rural pública (1950-1960). 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- ALMEIDA, Dóris Bittencourt. Uma obra de referência para professores rurais: a escola primária rural. **Revista FAEEBA, Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 57-68, 2011.
- BACELLAR, Carlos de Almeida Prado. Uso e mau uso dos arquivos. *In*: PINSKI, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1996.
- RIBEIRO, Marlene. Educação rural. *In*: CALDART, Roseli Salette *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio;, Expressão Popular, 2013.
- WERLE, Flávia Obino Corrêa. Contextualizando a escola rural: RGS final do século XIX e início do século XX. **Série-Estudos (UCDB)**, Campo Grande, v. 20, p. 97-110, 2005.

## HISTÓRIA DA DISCIPLINA HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA

Aline Marques de Freitas \*

Este trabalho é recorte da pesquisa do mestrado sobre as concepções historiográficas nas práticas dos professores de História, na rede municipal de educação de Caxias do Sul. Buscou perceber as transformações da disciplina de História no Brasil, com fio condutor nas mudanças historiográficas. O aporte teórico-metodológico encontra-se na História Cultural, na história das disciplinas escolares, a partir dos conceitos disciplina escolar, ensino de história, práticas e representações. A partir da revisão de literatura, priorizando as transformações sob o viés das mudanças historiográficas, identificando as relações entre ensino de história e historiografia, a partir de olhares para as políticas públicas e currículo, livros didáticos e ação docente.

A constituição da disciplina de História no Brasil esteve relacionada à escola Metódica, de inspiração positivista. Além de legitimar a formação da disciplina, essa historiografia definia um lugar de fala, da política oficial. Isso terá duas consequências: a importância que os governos dão a essa disciplina, daí suas constantes mudanças, conforme o grupo político que está no poder e as ações de censura sobre ela; a relação intrínseca com as suas questões epistemológicas e de método – o ensino de história será sensível às mutabilidades historiográficas. Assim, é possível potencializar olhar para a disciplina, pelos vários atores envolvidos. A relação entre ensino de História e historiografia foi tratada de forma concatenada, e a primeira discussão voltou-se às políticas públicas e à construção de currículo.

No Brasil, a disciplina de história é criada num contexto de consolidação do Estado Nacional, no início do Segundo Reinado, coincidente com a criação Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que deveria formular uma imagem de Brasil, bem como os manuais a serem usados nas escolas. Essas obras, marcadas pelo europocêntrismo teleológico- positivista, buscavam afinar o discurso histórico com a visão de nação que se queria construir. No período

---

\* Mestranda em Educação pela UCS, Membro do “Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória” (GRUPHEIM). Bolsista CAPES, orientada pela Prof. Dra. Eliana Relá. *E-mail*: alinemarquesdefreitas@gmail.com

varguista, a defesa da centralização da educação, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, levou a duas reformas: de Francisco Campos, 1931, que objetivava através do ensino de História, a construção de uma identidade que unificasse os regionalismos e ignorasse as diferenças sociais; a Capanema, de 1942, que objetivava essa unidade pela consciência patriótica. Com os primeiros cursos superiores de História, em 1934, a historiografia dos Annales e marxista chegam ao Brasil. Essas influências possibilitaram mudanças sentidas no período democrático, de 1946 a 1964, na reforma de 1951, que colocava como objetivo do ensino o desenvolvimento de um espírito crítico nos estudantes. No período militar, o ensino de história foi vigiado, censurado e transfigurado com a criação dos estudos sociais e a revalorização da história metódica. Ainda assim, os debates historiográficos da década de 1970 chegavam nas universidades. Com o processo de abertura, nos anos 1980, os anos “do repensar” propuseram mudanças contundentes. Duas grandes reformas estaduais, de São Paulo e Minas Gerais, marcadas pela Nova História e pelo Materialismo, são exemplos dessas mudanças. Sob fortes debates e críticas dos anos anteriores, movimentos foram articulados e consolidados na elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997.

O ensino de História parece ser visto como lugar privilegiado para a formação de cidadãos. É possível fazer uma correlação com o que Laville (1999) chamou de “guerra de narrativas”. Se as políticas públicas definem as finalidades do ensino, mais especificamente os currículos, estes são vistos como instrumentos significativos de intervenção no ensino. Ao mesmo tempo que o processo de organização curricular não é um inocente processo, é preciso atentar para o fato de que, assim como nas políticas públicas, o currículo tem atores que vão além do poder central do Estado. E não é apenas resultado de uma disputa de narrativas, pois representa uma condensação de diferentes expectativas. Vários discursos, vozes e teorias estão presentes, e não só representam essas vozes, como criam e constroem sujeitos, ou seja, têm sua historicidade, e envolvem produção ativa dos atores educacionais.

Outro agente é o livro didático, que não se mantém alheio ao debate político, teórico e historiográfico. Os primeiros manuais eram pautados na escola metódica – produzidos pelo IHGB ou trazidos da França. No período varguista, os manuais escolares, empregados mais massivamente, eram editados e

distribuídos pelo Instituto Nacional do Livro e passavam pela Comissão Nacional do Livro Didático, havendo um controle político-ideológico que será quase uma permanência no Brasil, ainda maior com a implantação do regime militar. É nesse período de repressão que os livros didáticos adquirem uma estrutura que assume quase uma forma curricular, e aos professores caberia escolher entre os livros listados pelo governo. No final do regime, em 1985, é implementado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que, até 1993, não filtrava as indicações de livros da FAE, só então passa a haver uma comissão de avaliação. Assim vemos que a produção e distribuição do livro didático foi controlada e guiada pelas políticas públicas. Obras com forte inspiração positivista foram dominantes. Mas, com o processo de reabertura, novas correntes farão eco nessas produções e, ainda que mantenha-se enfoque positivista, o materialista e os Annales começam a ser perceptíveis (CAIMI, 1999). As coleções recentes buscam responder às novas demandas, mas, no geral, a renovação das obras ocorre por uma justaposição entre antigas e novas historiografias (CAIMI, 1999; GOMES, 2015). O currículo prescrito, as políticas educacionais públicas, e o próprio mercado editorial são alguns dos tantos agentes mediadores que incidem sobre os processos educativos. Concorrendo com esses mediadores, há um agente mediador decisivo: o professor. Logo, parece ser inevitável discutir como o professor relaciona-se com as questões historiográficas.

Tardif (2007) afirma que os saberes docentes são múltiplos e multifacetados: saberes pessoais; saberes da formação escolar básica e profissional; saberes dos programas e dos livros didáticos; saberes da própria experiência na profissão. Esses saberes formam a subjetividade do professor. Esses saberes relacionam-se com a historiografia. O professor de História, na sua trajetória educacional e profissional, se depara constantemente com as formas da produção do conhecimento histórico. Estão, desde: produção do material didático, das escolhas de seus professores, das ações governamentais, de seleção e censura, da construção curricular, dos textos trabalhados na universidade, das suas leituras após a graduação, sua formação continuada. Em cada um desses momentos, o professor enquanto aluno teve contato com a produção historiográfica. Além disso, pela experiência que o professor vai adquirindo, terá predileção por algumas formas de narrar certos acontecimentos, de optar por certas periodizações. Há uma diversidade de contatos. Todos esses saberes e

opções teóricas irão compor as concepções de mundo do professor, e essas por sua vez construirão a sua práxis pedagógica (ARAÚJO, 2012).

A historiografia está presente na constituição da disciplina história na construção da própria ideia de disciplina, nas políticas públicas, nos movimentos dos professores e da sociedade civil, levando a novas finalidades de ensino; na produção de novos conhecimentos, inspirando novos livros didáticos e interferindo nas universidades e na formação de novos professores. Esses professores, inspirados nas novas correntes historiográficas, por sua vez, irão gerar novas demandas e novas ações didáticas.

Consequentemente, as relações entre a historiografia e o ensino de história se mostram muito imbricadas. Este trabalho pretendeu apenas apontar algumas possibilidades de observar as mudanças da disciplina de História. E, no atual momento, quando a palavra de ordem do governo é “rever a escrita de eventos da história brasileira”, parece potente refletir criticamente sobre essas relações. Toda seleção de finalidades e currículo de ensino pressupõe uma escolha, que deixa fora outras. Alguns grupos se sentiram alijados pela assunção de grupos historicamente desfavorecidos nas narrativas históricas, e é perceptível que o controle pela condução das narrativas está sendo disputado. Mais do que simplesmente perceber, historicizar e reconhecer essa realidade, parece imprescindível que nos reivindicemos como sujeitos desse movimento.

#### Referências

- ARAÚJO, Mariana Cacilda Almeida de. As concepções do ensino de história e sua relação com a prática docente. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, 6., 2012, São Cristóvão. **Anais [...]**, São Cristóvão: Educon, 2012. p. 1-12. Disponível em: [http://educonse.com.br/2012/eixo\\_05/PDF/18.pdf](http://educonse.com.br/2012/eixo_05/PDF/18.pdf). Acesso em: 25 maio 2019.
- CAIMI, Flávia Eloisa. O livro didático: algumas questões. In: DIEHL, Astor Antônio (org). **O livro didático e o currículo de história em transição**. Passo Fundo: Ediupf, 1999.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- GOMES, Tiago de Melo. Historiografia e ensino de História: o caso dos livros didáticos. **Momentum**, Atibaia, v. 1, n. 13, p. 26-62, 2015. Disponível em: <http://momentum.emnuvens.com.br/momentum/article/view/16>. Acesso em: 7 maio 2019.
- LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, [s.l.], v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01881999000200006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000200006). Acesso em: 13 jul. 2019.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

## O ARQUIVO DO COLÉGIO ESTADUAL FARROUPILHA COMO UM LUGAR DE MEMÓRIA (FARROUPILHA/RS)

Cassiane Curtarelli Fernandes \*

O presente artigo relata o andamento de uma pesquisa realizada no Arquivo do Colégio Estadual Farroupilha, a fim de localizar documentação a respeito do antigo Grupo Escolar Farroupilha, fundado em 1927. O atual colégio, localizado na região central do município de Farroupilha/RS, completou 92 anos de existência e preserva em seu espaço escolar uma gama considerável de registros que permitem a compreensão de sua trajetória institucional. O trabalho no arquivo dessa escola teve início em 2014, no âmbito do projeto de Mestrado em Educação realizado na Universidade de Caxias do Sul, visando a construir uma narrativa acerca da história do Grupo Escolar Farroupilha, com ênfase no estudo de sujeitos e de práticas escolares, entre os anos de 1927 a 1949. Agora, no curso de Doutorado, na mesma Universidade, a pesquisa está sendo ampliada e o arquivo da escola novamente revisitado e explorado. Desse modo, este artigo foi pensando tendo como objetivo compartilhar o trabalho de pesquisa realizado no arquivo dessa escola, detalhando a localização e o conteúdo preservado, como também o processo de organização e catalogação das fontes para a posterior análise documental. Para realizar este estudo, inserido no campo da História Cultural, busco suporte nas contribuições de Nora (1993), sendo que a prática de pesquisa nesse local me permite compreendê-lo como um lugar de memória. Os escritos de Cunha (2015) e de Vidal (2005) também me auxiliam por destacar a importância do trabalho nos arquivos escolares e as possibilidades de pesquisa que se vislumbram a partir das fontes encontradas. Em Candau (2011), encontrei subsídios para organizar as memórias escritas e fotográficas que foram localizadas. Pontuo, que não há na escola uma sala específica para abrigar o seu arquivo, sendo assim os documentos escritos, como livros de matrícula, livro de ponto dos professores, atas de comemorações, de trabalhos do CPM, de reuniões pedagógicas, entre outros, estão localizados

---

\* Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (GRUPEHEIM) e bolsista CAPES/taxa. E-mail: cassianecfernandes@gmail.com

em um amplo armário na secretaria da escola, em um espaço ventilado, próximo a uma das grandes janelas frontais do prédio escolar. A documentação está organizada de maneira cronológica, sendo que as quatro primeiras prateleiras da parte superior do armário abrigam apenas a documentação referente aos anos iniciais do grupo escolar, contemplando as décadas de 20 a 50 do século XX. Os documentos estão separados em caixas numeradas, ordenadas por datas e por nomenclaturas, o que facilitou o meu acesso a estes indícios. Assim, depois que a direção escolar permitiu meu acesso ao arquivo, iniciei o processo de verificação e seleção dos documentos. Comecei pelas fontes escritas, fazendo a leitura prévia do material arquivado em cada caixa e, em seguida, a sua digitalização. Depois dessa primeira etapa, o *corpus* documental foi catalogado em pastas digitais por nomenclatura e ano. Logo, os materiais das pastas foram analisados e o conteúdo organizado em um quadro. Entendo que essa organização das fontes por nomenclatura, período, descrição do conteúdo e categoria da cultura escolar facilita o acesso aos documentos na hora de realizar a análise documental, dando uma visão geral do que foi encontrado e pode ser investigado. Dentre o conjunto documental acessado, evidenciaram-se as fotografias preservadas no Colégio, a respeito do Grupo Escolar Farroupilha. São mais de 150 imagens que permitem a identificação, sobretudo dos sujeitos que escreveram a história da escola, algumas das práticas escolares produzidas por estes atores, bem como os cenários em que elas aconteceram. Estas imagens ficam guardadas em duas grandes caixas na biblioteca da escola. Algumas estão organizadas em álbuns, identificadas com data e legenda do período em que foram produzidas. Também existem fotografias avulsas, algumas sem identificação. A catalogação das imagens seguiu o mesmo modelo dos documentos escritos. Para encerrar, destaco que, como ex-aluna dessa escola, professora no município de Farroupilha e pesquisadora, este trabalho tem, entre outros objetivos, satisfazer um “dever de memória” (CANDAU, 2011, p. 125), evitando o esquecimento da história dessa instituição que é tão importante para a história da educação primária em Farroupilha. Assim como, é uma tentativa de valorizar as suas memórias e, talvez, salvaguardá-las ao longo dos anos, uma vez que não existe uma política de preservação dos arquivos escolares (OLIVEIRA, 2014). Estes arquivos são fundamentais para a pesquisa em História da Educação, pois fornecem vestígios acerca do processo histórico-educacional,



como também das culturas escolares de diferentes instituições educativas. Destaco que os vestígios encontrados são entendidos por mim como memórias do Grupo Escolar Farroupilha, memórias compartilhadas pelos sujeitos do passado, que as produziram e pelos sujeitos do presente, que as mantêm preservadas nesse espaço. Certamente, o arquivo poderia ser ainda maior, se não fosse pelo descarte motivado pelas mudanças de prédio ao longo de sua história, de gestão escolar, a falta de espaço apropriado ou mesmo a incompreensão da importância dos documentos produzidos na/pela Instituição, em especial os de ordem pedagógica, como cadernos de alunos, diários de classe e trabalhos escolares. Ressalto que, a partir dos documentos escritos e imagéticos preservados no arquivo do Colégio Estadual Farroupilha, tenho indícios para compreender como e em que condições a escola emergiu, quem foram os professores, diretores e os alunos, a constituição e a distribuição dos espaços, bem como as práticas escolares produzidas. Revistar o arquivo desta escola, depois de dois anos, permitiu-me exercitar o olhar “para os traços secundários, para os detalhes, para os elementos que, sob um olhar menos arguto e perspicaz, passariam despercebidos”, como assinala Pesavento (2008, p. 64), identificando outras possibilidades de análise envolvendo os elementos-chave da vida da escola, ou seja, das culturas escolares da Instituição. Entre os próximos passos, destacam-se a análise dos documentos e o entrelaçamento destes com outras fontes, como também com o contexto social, político, econômico e educacional da época em estudo, contemplando os anos de 1927 a 1949. Assim, subir as escadarias do antigo prédio edificado em 1938; acessar as portas que se abrem para a rua; percorrer os antigos corredores; observar a arquitetura escolar da época, ainda preservada, ter acesso às fotografias em preto e branco, aos livros de matrícula, às atas de comemorações cívicas, entre outros vestígios do passado desta Instituição, podem, no tempo presente, atribuir novos sentidos, novas representações pelo olhar da história. Fazem-me enxergar o Colégio Estadual Farroupilha, juntamente com o seu arquivo, como um lugar de memória,

## Referências

- CANAU, J. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2011.
- CUNHA, M. T. S. Acervos escolares: olhares ao passado no tempo presente. **Revista de História da Educação**, Porto Alegre, v. 19, n. 47, p. 293-296, set./dez. 2015.
- NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.
- OLIVEIRA, M. A. M. de. Acervos escolares e história das instituições educacionais: o caso da Escola Estadual General Osório/RS. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 154-174, jan./jun. 2014.
- PESAVENTO, S. J. **História & história cultural**. 2. ed. 2. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- VIDAL, D. G. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. *In*: SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. (org.). **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 4-30.

## **INFLUÊNCIAS DOS ESPAÇOS INSTITUCIONAIS DA ESCOLA GIUSEPPE GARIBALDI PARA O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Cristian Giacconi\*

O objetivo desta comunicação é analisar as influências dos espaços institucionais da Escola Giuseppe Garibaldi (EGG), localizada no município gaúcho de Caxias do Sul, para o ensino de Educação Física entre 1974 e 1989. A perspectiva teórica é da História Cultural, sobretudo em Chartier (1988), pelas possibilidades de identificar como uma narrativa histórica é constituída e representada nos seus diferentes contextos, nas experiências cotidianas, nos espaços e tempos. A metodologia sustenta-se na História Oral valendo-se de entrevistas semiestruturadas, pois, conforme Alberti (2013), é mediante elas que o historiador realiza análises sobre as entrevistas concedidas, no momento que admite compreender como os sujeitos participaram, colaboraram ou testemunharam sobre os fatos e os contextos investigados. Desta forma, a História Oral pressupõe que as memórias que emergem destas narrativas sejam compreendidas como documentos que podem ser analisados, interpretados e contextualizados. O estudo foi composto por cinco sujeitos, sendo duas professoras primárias, Jaqueline Gedoz Vita e Jacira Koff Saraiva, e três egressos, Roberta Fernanda Rodrigues Ciepelevski, Elisangela Bernardi e Paulo José da Costa. O recorte temporal tem como base o início do funcionamento da EGG, no ano de 1974, até a implantação da 5ª série, estabelecida pelo Decreto Municipal n. 21.443, de 26 de outubro de 1988, com início de suas atividades somente no ano seguinte. Durante esse período, a EGG ocupou dois espaços distintos. Entre 1974 e 1976, a partir de uma reunião do Prefeito Mario Bernardino Ramos com representantes da comunidade do Bairro Cristo Redentor, ficou estabelecido que a EGG ocuparia um domicílio alugado, de forma improvisada e adaptada. Existiam neste espaço, conforme as narrativas de Jacira (2017), três salas de aula, uma sala para funcionamento da direção em conjunto com a secretaria, um banheiro interno para uso das professoras e um banheiro localizado fora do

---

\* Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Membro do grupo de pesquisa “História da Educação, Imigração e Memória” (GRUPHEIM/UCS). Pesquisa financiada pela CAPES. *E-mail*: cgiaconi@ucs.br

prédio escolar destinado aos alunos. Era no pátio, composto apenas por terra, que acontecia grande parte das práticas de Educação Física e também o período do recreio. Neste primeiro prédio, a EGG enfrentou muitas dificuldades provenientes de sua instalação adaptada, da falta de recursos materiais, do pequeno quadro de funcionários, das dificuldades financeiras enfrentadas pela comunidade e também pela precária condição do pátio onde aconteciam as aulas de Educação Física. Essas aulas ficavam restritas, fundamentalmente, aos esportes, como o futebol para os meninos, o voleibol para as meninas, com práticas que buscavam o lúdico. Além disso, a estrutura física e material não favorecia outras práticas que ficaram restritas pelas brincadeiras livres, como pular corda, o bambolê, a amarelinha, o pega-pega, a “bolinha” de gude, ou jogos de tabuleiro, práticas que não necessitavam de um espaço tão bem preparado e adequado (PAULO, 2017). Em 1977 foi inaugurado o novo espaço em alvenaria possuindo dois pavimentos. O primeiro pavimento, composto por um amplo espaço aberto, apenas com um piso de concreto e com os pilares de sustentação. O segundo pavimento concentrava a grande parte das ações escolares e possuía seu acesso por meio de uma escadaria através de uma grande porta metálica. Era neste andar que estavam as salas de aula, a secretaria, a direção, a biblioteca, a cozinha e os banheiros (ELISANGELA, 2017; JAQUELINE, 2017). As práticas de Educação Física, desenvolvidas no pátio da escola, eram delimitadas pelo seu espaço e também pelos pilares que dificultavam o desenvolvimento dos esportes, das ginásticas e do atletismo. Devido à delimitação do espaço físico da escola, a rua e a calçada defrente à Instituição eram utilizados com frequência para as práticas de atletismo. Esse fato é mencionado pela ex-aluna Roberta (2017), ao relatar que “[...] as corridas de 100 metros a gente realizava na calçada em frente ao colégio porque não tinha espaço físico dentro”. Todavia, estes espaços também oferecem melhores condições para as aulas de Educação Física, em decorrência dos cursos ofertados pela Secretaria de Educação, pelas trocas de experiências entre as professoras de diferentes escolas, pelas leituras de bibliografias da área, e pela ampliação dos materiais didáticos. Ressalto, que muitas práticas do período anterior continuam sendo desenvolvidas ainda com finalidades lúdicas, como o futebol e voleibol. No entanto, ocorre a inserção de outros esportes nas aulas como handebol e basquetebol. Os jogos de tabuleiro em sala de aula também continuam sendo

desenvolvidos, e iniciam aproximações das aulas de Educação Física aos conceitos pedagógicos e não somente biológicos. Assim, a psicomotricidade começa a ser implementada e trabalhada nas aulas de Educação Física da EGG. Os principais conteúdos desenvolvidos nestas aulas foram: coordenação motora ampla, coordenação motora fina, percepção espacial, percepção temporal, estruturação corporal, imagem corporal, esquema corporal e a lateralidade. Desta forma, as evidências sugerem que as práticas de Educação Física da EGG foram influenciadas diretamente pelos espaços, em função de dois aspectos. Em primeiro lugar, ressalto a formação das professoras primárias entendendo que “de posse desses saberes, na sua prática, ele [professor] vai construindo as competências para atuar como profissional” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 51). Foi a partir de uma formação generalista oriunda do magistério, que grande parte das docentes da EGG fundamentou suas práticas de Educação Física. Este fator não proporcionou maior desenvolvimento das aulas e limitou as possibilidades educativas aos conteúdos aprendidos na sua formação, ou pelas próprias experiências do cotidiano escolar. Dessa forma, as práticas da década de 70 utilizavam fundamentalmente os esportes e as brincadeiras no pátio ou na sala de aula. Na década de 80, as professoras ainda desenvolviam práticas do período do regime civil militar. No entanto, alinhavaram-se às determinações legais ao desenvolver e caracterizar a Educação Física não somente pelos aspectos motores, mas fundamentada pela psicomotricidade “[...] voltada para o desenvolvimento global da criança porque age simultaneamente sobre os domínios cognitivo, afetivo e motor” (BRASIL, 1982, p. 12). O segundo aspecto destacado diz respeito aos espaços improvisados para as aulas. Segundo Betti (1988), muitos problemas foram detectados pelo governo do período, em relação à Educação Física escolar, em destaque para os espaços inadequados e quase inexistentes para as atividades do ensino primário e a formação deficiente das professoras. Nos dois prédios em que a EGG esteve localizada, os únicos espaços destinados e utilizados para as práticas de Educação Física foram a sala de aula e o pátio. No entanto, o novo prédio possuiu vantagens em relação ao antigo, pois as salas de aula eram amplas, bem iluminadas e ofereciam melhores oportunidades aos alunos, bem como o pátio, coberto, com piso de concreto o que facilitou algumas práticas em comparação ao antigo pátio de brita. Dessa forma, os jogos de tabuleiro, as brincadeiras, os esportes, as ginásticas, o

atletismo e as atividades de psicomotricidade constituíram-se como a grande parcela das aulas de Educação Física na EGG, que foram possibilitadas por estes espaços destinados às professoras dentro do período estudado.

## Referências

- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 2013.
- BETTI, Mauro. **A Educação Física na escola brasileira de 1º e 2º graus, no período 1930-1986: uma abordagem sociológica**. 1988. 230f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Educação Física, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Física e Desportos. **Diretrizes de implantação e implementação da Educação Física na educação pré-escolar e no ensino de primeira à quarta séries do primeiro grau**. Brasília: MEC/SEED, 1982.
- CAXIAS DO SUL. **Decreto Municipal n. 21.443**. Autoriza e libera o funcionamento das atividades da 5ª série na E.M. de 1º Grau Giuseppe Garibaldi. Caxias do Sul-RS. 26 out. 1988.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difusão, 1988.
- ELISANGELA, Bernardi. **Entrevista oral sobre as práticas de Educação Física na Escola Giuseppe Garibaldi**. Entrevista concedida a Cristian Giacconi. Caxias do Sul, 5 de out. de 2017. Entrevista.
- JACIRA, Koff Saraiva. **Entrevista oral sobre as práticas de Educação Física e os primeiros tempos da Escola Giuseppe Garibaldi**. Entrevista concedida a Cristian Giacconi. Caxias do Sul, 30 de set. de 2017. Entrevista.
- JAQUELINE, Gedoz Vita. **Entrevista oral sobre as práticas de Educação Física e os primeiros tempos da Escola Giuseppe Garibaldi**. Entrevista concedida a Cristian Giacconi. Caxias do Sul, 31 de mar. de 2017. Entrevista.
- PAULO, José da Costa. **Entrevista oral sobre as práticas de Educação Física na Escola Giuseppe Garibaldi**. Entrevista concedida a Cristian Giacconi. Caxias do Sul, 14 de dez. de 2017. Entrevista.
- RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o Professor Profissionalizar o Ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- ROBERTA, Fernanda Rodrigues Ciepelevski. **Entrevista oral sobre as práticas de Educação Física na Escola Giuseppe Garibaldi**. Entrevista concedida a Cristian Giacconi. Caxias do Sul, 2 de out. de 2017. Entrevista.

## O CAMPO DE ESTUDO DA ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Diego Dartagnan da Silva Tormes\*

O presente trabalho apresenta parte da pesquisa de doutorado em andamento no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que busca analisar as relações federativas, a partir de políticas de financiamento da educação, no Brasil e na Argentina. No presente texto, busca-se revisar os principais conceitos acerca do campo de estudos da análise de políticas públicas e, a partir deles, brevemente, a análise de políticas públicas denominada *policy cycle*. Para tanto, realizou-se uma revisão bibliográfica e conceitual analisando os principais autores e conceitos referentes ao campo de análise das políticas públicas e da abordagem de análise de política selecionada. Os estados nacionais, através de seu principal ator, o governo, desenvolvem e implementam uma série de ações, programas ou projetos que têm impactos na sociedade que são, comumente, denominados de políticas públicas. Diversos autores como Muller e Surrel (2002), Souza (2006), Frey (2000), Viana (1996,) e Jaime *et al.* (2013) demonstram certo consenso a respeito da dificuldade em conceituar a expressão *política pública*. Optamos pelo que Amabile (2012) diz a respeito do conceito de política pública como “[...] decisões que envolvem questões de ordem pública com abrangência ampla e que visam à satisfação do interesse de uma coletividade [...] estratégias de atuação pública, estruturadas por meio de um processo decisório composto de variáveis [...] de responsabilidade da autoridade formal legalmente constituída [...] (AMABILE, 2012, p. 390). A autoridade, de forma geral, se faz presente em diversos poderes e agências estatais e é representada, especialmente, pelos chefes dos poderes executivos que, através de suas políticas, buscam organizar questões que são de interesse das forças políticas que os legitimam e sustentam ou de determinado território, setor da sociedade ou mesmo de toda a sociedade. Segundo Vieira (2009), políticas públicas nada mais são do que ações governamentais existindo políticas públicas para as mais diversas áreas de atuação do Estado: meio

---

\* Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, professor da rede municipal de ensino de Farroupilha (RS). *E-mail:* diegotormes2@gmail.com

ambiente, finanças e tributação, educação, saúde, segurança pública, etc. Observar o campo de atuação do poder estatal e suas consequências práticas na sociedade envolve um campo de estudo chamado análise de políticas públicas. Em especial, no Brasil, vivencia visibilidade que, segundo Souza (2006), ocorre pela adoção de medidas de contenção de gastos públicos, em substituição às políticas keynesianas<sup>1</sup> do pós-guerra, por novos modelos que redefinem o papel do Estado e a não formação de coalizões políticas capazes de construir consensos. Em especial, em países em desenvolvimento e de democratização recente na América Latina. Ao falar sobre o surgimento da área das políticas públicas pós-guerra, a autora explica que, na Europa, a área da política pública surge “como um desdobramento dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado e de uma das mais importantes instituições do Estado – o governo –, produtor, por excelência, de políticas públicas” (SOUZA, 2006, p. 22). Há, segundo os estudos de Souza (2006), “os pais fundadores da área das políticas públicas” como campo de estudo, quais sejam, Laswell (1936), que introduziu o conceito de análise de política pública, Simon (1957), que introduziu o conceito da ação dos decisores públicos, Linblom (1959), que introduziu nesse campo de estudo a importância das relações de poder nos processos de formulação de política e Easton (1965), que mencionou as políticas públicas como um sistema. Valendo-se desses estudos e conceitos, muitos teóricos fazem uso da expressão inglesa *policy analysis*, para evitar a confusão com a expressão do português brasileiro de análise política, que pode remeter à análise das conjunturas político-partidárias e político-eleitorais. Assim, a *policy analysis* distancia-se dessa noção de articulação político-partidária aproximando-se da ideia de campo teórico de estudo, que busca analisar os processos de construção e os produtos finais das ações do Estado através de seus governos. Com base nas leituras de Frey (2000), que realiza reflexão conceitual sobre a prática de análise de políticas públicas no Brasil, de Souza (2006), que revisa os principais conceitos

---

<sup>1</sup> Teoria econômica surgida após nos anos 1930, quando o capitalismo liberal clássico entrava em grave crise. Os keynesianos argumentam que para entender a economia de um país é necessário observar os níveis de consumo e investimento do governo, das empresas e dos próprios consumidores. Quando as empresas deixam de investir, inicia-se a retração econômica. Nesse momento, segundo os keynesianos é necessário que o Estado equilibre a economia com medidas de intervenção na economia como linhas de crédito a baixo custo, garantindo a realização de investimentos do setor privado e a retomada do crescimento e da geração de empregos.



desse campo de estudo, de Jaime *et al.* (2013), que fazem ampla reflexão sobre a análise de políticas públicas articuladas com exemplos da história argentina, e Muller e Surrel (2002), em uma obra clássica da análise de políticas públicas, é possível resumir o campo de estudo da *policy analysis*, como composto de três elementos: *policy*, *politics* e *polity*. É um campo de estudo integrado pela *policy* ou objetos concretos, programas, projetos, e ações concretizados a partir das decisões políticas, pela *politics*, que trata-se do embate político típico do processo político-ideológico, político-partidário, político-governamental para aprovação de uma determinada *policy* e pela *polity* que refere-se ao sistema político institucional, legal, normativo e administrativo no qual a *policy* é concebida, desenvolvida e implementada. Ao abordar a prática de análise de políticas públicas no Brasil, Frey (2000) menciona algumas categorias de análise de políticas, entre elas a categoria que denomina de *policy cycle* (*ciclo da/de política*), que considera o caráter dinâmico dos processos políticos e administrativos envolvidos na definição de políticas públicas, sendo uma lógica de sequência desde a elaboração até a implementação de políticas públicas. Essas diversas fases até uma política pública ser implantada, são elementos naturais do processo e estão vinculadas as “relações de poder, às redes de políticas sociais e às práticas político-administrativas que se encontram tipicamente em cada fase” (FREY, 2000, p. 226). A proposta de Frey (2000) contém quatro momentos distintos, mas relacionados entre si: 1. percepção do problema: quando grupos (políticos ou sociais) percebem determinado elemento como problema e atribuem a ele relevância política; 2. agenda *setting*: quando se decide se um tema efetivamente entra na mesa para debate ou é adiado ou rejeitado pelos atores de decisão política; 3. elaboração de programas e de decisão; 4. implementação de políticas: como a política é implementada, quais atores influenciam e atuam e quais não e com quais intenções; 5. avaliação de políticas: momento no qual se avaliam os efeitos, os déficits da implementação de determinada política e sua efetividade na resolução de certo problema. Com base nessa revisão bibliográfica e conceitual, é possível concluir, com certa segurança, que esse é um campo multidisciplinar que usa conceitos de diversas áreas como a Ciência Política, a Economia, a Administração e a Sociologia, entre tantas outras, e analisa as relações do Estado, do governo, com a sociedade e os condicionantes e resultados dessa relação. Além disso, que o campo de estudos

da análise de políticas públicas, debruça-se sobre a ação dos agentes estatais na implementação de políticas e, para isso, lança mão de algumas estratégias. Dentre essas estratégias, o modelo de análise definido por Frey (2000) deixa bastante claro que uma política pública não é algo fácil de ser implementado nem elaborado. Ela surge a partir de diversas etapas, sempre complexas, e que necessitam de diferentes atores, interesses e instituições para se concretizar. O *policy cycle* é apenas um modelo de análise de políticas públicas que contribui no sentido de entendermos a noção processual de uma política pública e, a partir dessa compreensão, conseguirmos entender os limites e as possibilidades de cada política.

### Referências

- AMABILE, Antonio E. N. *et al.* **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012.
- FREY, Klaus. Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília: IPEA, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.
- JAIME, Fernando Martín; DUFOUR, Gustavo; ALESSANDRO, Martín; AMAYA, Paula. **Introducción al análisis de políticas públicas**. Florencio Varela: Universidad Nacional Arturo Jauretche, 2013.
- MULLER, Pierre; SURREL, Ives. **Análise das Políticas Públicas**. Pelotas: EDUCAT, 2012.
- SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre: UFRGS, IFCH, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.
- VIANA, Ana Luiza. Abordagens metodológicas em políticas públicas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 30, p. 6-43. Mar./abr.1996.
- VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação básica: políticas e gestão da escola**. Brasília: Liber Livro, 2009.

## NOTAS SOBRE OS GRUPOS ESCOLARES NA REGIÃO DA SERRA GAÚCHA NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

Nathan Daniel Teixeira<sup>\*</sup>  
José Edimar De Souza<sup>\*\*</sup>

A presente pesquisa situa-se no campo da História da Educação, com ênfase nas práticas educativas, em suas interfaces com as discussões acerca de Acervos, Memória e História Oral. A investigação orienta-se pelos pressupostos da História Cultural, utilizando como referência metodológica a análise documental histórica.

Este estudo consiste em pesquisar os modos como se organizaram as escolas primárias no Rio Grande do Sul, nas primeiras décadas do século XX. No referido projeto de pesquisa, já foram concluídas as seguintes etapas: identificação e seleção do material bibliográfico, a revisão bibliográfica do material encontrado, catalogação das instituições que foram implantadas em municípios da região investigada, bem como apresenta-se, nesta etapa da pesquisa, aspectos de grupos escolares identificados em municípios que compreendem a região da Serra gaúcha, conforme definição do COREDE-RS.<sup>1</sup>

A pesquisa pretende reunir, analisar e construir, a partir de diferentes documentos escritos, e iconográficos, a história da escola pública primária no Estado do Rio Grande do Sul, evidenciando as relações, permanências e

---

<sup>\*</sup> Graduando em História e bolsista PIBIC-CNPq do projeto “Modos de Organizar a Escola Primária no RS (1889-1950): histórias, memórias e práticas educativas”, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq-Brasil). Edital Universal 01/2016: Processo número: 405151/2016-0.

<sup>\*\*</sup> Doutor em Educação. Professor e pesquisador no PPG Educação. Coordenador do projeto “Modos de Organizar a Escola Primária no RS (1889-1950): histórias, memórias e práticas educativas”; financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq-Brasil). Edital Universal 01/2016: Processo número: 405151/2016-0.

<sup>1</sup> A definição por estas regiões se justifica pelo fato de o pesquisador já possuir uma imersão no campo de estudos nestes dois espaços. A nomenclatura atende àquilo que o Conselhos Regionais de Desenvolvimento (COREDE) estabelecem como região para o estado. Os municípios do Rio Grande do Sul estão divididos em 24 regiões. Os COREDES têm por missão: ser espaço plural e aberto de construção de parcerias sociais e econômicas, em nível regional, através da articulação política dos interesses locais e setoriais, em torno de estratégias próprias e específicas de desenvolvimento para as regiões do Rio Grande do Sul. Maiores informações sobre o marco legal, a visão e os objetivos dos COREDES consultar: <http://www.ppp.rs.gov.br/gvg/jsp/coredes/coredes.jsp>. Acesso em: 15 out 2005.

descontinuidades no seu modo de organização, e os desdobramentos decorrentes dessa organização, tais como: as manifestações culturais, políticas, sociais, das práticas e representações, dos saberes docente e das identidades na primeira metade do século XX.

Justino Magalhães (1998) argumenta que, ao compor a histórica de uma instituição educativa e integrá-la na realidade, se reescrevem os itinerários da vida institucional, conferindo-lhes um sentido histórico. Além disso, define: “As instituições educativas são organismos vivos, cuja integração numa política normativa e numa estrutura educativa de dimensão nacional e internacional é fator de conflito entre os campos da liberdade, criatividade, sentido crítico e autonomização dos atores [...]” (MAGALHÃES, 2004, p. 124).

A escolarização é aqui entendida a partir de Faria Filho (2008), como um fenômeno educativo, que possibilita refletir sobre as políticas estabelecidas, os modos de constituição e organização dos saberes e práticas escolares desenvolvidos em um determinado espaço e tempo. Portanto, a escolarização busca designar o estabelecimento de políticas, o modo como as instituições se organizavam, como ensinavam e transmitem saberes. Nesse sentido, a análise abrange um recorte mais amplo de tempo, considerando que os processos de constituição destas instituições deram-se tanto nos espaços urbanos quanto nos rurais de diferentes maneiras.

Para Souza (1998), a implantação do projeto republicano de educação popular, nas primeiras décadas no Brasil, projeta a idealização de um ensino mais homogêneo, padronizado e uniforme. Para esta autora, o surgimento dos grupos escolares no Estado de São Paulo, na década de 1890, marcou inovações e modificações no Ensino Primário. Esta forma de organizar e modernizar o ensino, no Rio Grande do Sul, foi morosamente implantada até 1950, inicialmente com os colégios elementares, a partir de 1909 e, posteriormente, com a criação dos grupos escolares.

Para Bastos (2011), a Constituição estadual do Rio Grande do Sul, de 1891, incorporou elementos positivistas. No que se refere ao ensino primário, deveria ser “leigo, livre e gratuito”, compreendendo o ensino elementar e complementar, evidenciado nas instituições escolares conhecidas por Colégios Elementares, a partir de 1909 e, posteriormente, chamados de grupos escolares. Para Peres (2000), os Colégios Elementares pretendiam substituir as antigas

escolas elementares, de primeiras letras, cujo foco concentrava-se no ensino da leitura, escrita e dos cálculos e se concentravam, em sua maioria, no espaço rural. Em contrapartida, o Colégio Elementar sugeria a divisão dos alunos em diversas salas, funcionando em um único prédio, de modo simultâneo.

No que se refere ao processo metodológico, entendemos que o que torna um documento relevante é a análise que se faz dele, não o documento em si. São as perguntas que o pesquisador elabora e as lentes que utiliza para analisar, teórica e epistemologicamente, que possibilitam recompor cenários vividos a partir de vestígios e dos instrumentos escolhidos pelo investigador. A partir da análise documental, buscou-se identificar o modo como, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída. Portanto, reitera-se que o que torna um documento relevante é a análise que se faz dele, não o documento em si. São as perguntas que o pesquisador elabora e as lentes que utiliza para analisar teórico e epistemologicamente que possibilitam recompor cenários vividos a partir de vestígios e dos instrumentos escolhidos pelo investigador.

Até o momento, identificaram-se as diferentes instituições que foram implantadas na referida região, contudo, evidencia-se resultado de estudos de pesquisas de mestrados e monografias de conclusão de curso de pesquisadores que integram o projeto de pesquisa.<sup>2</sup> Além disso, foi realizado um levantamento de escolas primárias nas zonas rurais de Caxias do Sul, através de mapeamento de instituições municipais, estaduais e particulares, que se encontrada no Arquivo Histórico João Spadari Adami, bem como no *site* da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

## Referências

BASTOS, María Helena Camara; TAMBARA, Elomar. A escola nova no Rio Grande do Sul: eventos e atores em cena. *In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves;*

ARAUJO, José Carlos Souza (org.). **Reformas educacionais**: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946). Campinas, SP: Autores Associadas; Uberlândia, MG: EDUFU, 2011. p. 363-384.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de pesquisa. *In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais*

---

<sup>2</sup> Cita-se o estudo de Giacomoni, Santos e Souza (2018), por exemplo.

Nivia de Lima e. **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 77-97.

GIACOMONI, Cristian; SANTOS, Deise da Silva; SOUZA, José Edimar de. Práticas e culturas nas dimensões de Grupos Escolares na região da Serra Gaúcha (1946-1976). In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTORIA DE LA EDUCACION LATINOAMERICANA, 13., Montevideo, Uruguai, 28 a 03 de março de 2018. **Resumos** [...] Disponível em: [http://www.sitioftp.com/EventosOPC/programa/resumenes/EJE8/eje8\\_59.pdf](http://www.sitioftp.com/EventosOPC/programa/resumenes/EJE8/eje8_59.pdf). Acesso em 29 jul. 2018.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

PERES, Eliane Teresinha. **Aprendendo formas de ensinar, de pensar e de agir**: a escola como oficina da vida. Discursos pedagógicos e práticas escolares na escola pública primária gaúcha (1909-1959). 2000. 493 f. Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, MG, 2000.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Unesp, 1998.

## CARTÕES TELEFÔNICOS COMO FONTES PARA A PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Eduardo Cristiano Hass da Silva \*

O presente trabalho tem como objetivo analisar as potencialidades no uso de cartões telefônicos como fontes para a pesquisa em História da Educação. Dessa forma, a pesquisa insere-se no campo da História da Educação, fundamentada a partir do referencial teórico da História Cultural. Conforme tenho argumentado em estudos anteriores (SILVA, 2019), os cartões telefônicos são fontes potentes para a pesquisa histórica. A telecartofilia, nome dado à prática de colecionar cartões, permite reunir e salvaguardar cartões de distintos temas. De acordo com o Museu Nacional (s.n.), o primeiro cartão telefônico foi criado em 1976, na Itália. Em relação ao Brasil, os primeiros testes se iniciaram em 1987, resultando na invenção do cartão indutivo, de autoria do engenheiro Nelson Guilherme Bardini, premiado em concurso da Telebrás em 1992. No mesmo ano em que a Telebrás realizou o Concurso de Inventores, surge o cartão comercial no país, substituindo as fichas metálicas utilizadas até então. Sibila Francine Tengaten Binotto (2005) afirma que, ao longo dessa década 1990, os cartões foram gradativamente introduzidos na vida dos brasileiros. Ao mesmo tempo em que estes objetos passavam a ocupar e circular no espaço urbano, surgiam os primeiros colecionadores e estudiosos do assunto. Ao longo da história do uso e circulação desses cartões, eles foram empregados como veículo de propaganda por empresas particulares, instituições culturais e programas que estamparam e divulgaram imagens de seus interesses. Pesquisas de diferentes áreas têm se utilizado dos cartões telefônicos, seja como fonte ou como objeto de estudo: saúde,<sup>1</sup> educação,<sup>2</sup> comunicação,<sup>3</sup> linguística<sup>4</sup> e história.<sup>5</sup> Dessa

---

\* Doutorando em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Membro do grupo de pesquisa “Educação no Brasil: memórias, instituições e cultura escolar” (EBRAMIC). Bolsista CNPq. E-mail: [eduardohass.he@gmail.com](mailto:eduardohass.he@gmail.com)

<sup>1</sup> Adriana Kelly Santos, Ana Paula Goulart Ribeiro e Simone Monteiro (2012) analisam a recepção de materiais educativos por portadores de hanseníase. Dentre os materiais, séries de cartões foram utilizadas.

<sup>2</sup> A investigação de Teresinha Silva de Oliveira (2003) discute como os estereótipos de índios(as) são instituídos a partir de diferentes olhares materializados em diversos artefatos, como cartões telefônicos.

forma, proponho analisar as potencialidades do uso de cartões telefônicos como fontes para a pesquisa em História da Educação. Para tanto, faço uso de uma coleção de cartões telefônicos composta por um total de 987 peças, distribuídas em 17 porta-cartões.<sup>6</sup> Essa coleção foi constituída durante a minha infância e adolescência, ao longo dos anos 1990 e 2000, período no qual a prática de colecionar esses objetos fez parte de brincadeiras infantis. Considerando minha trajetória enquanto historiador e, especificamente, como historiador da educação, observei que, além de salvaguardarem as lembranças dos tempos de escola, das reuniões de trocas e da prática de colecionar, a coleção de cartões poderia ser utilizada ainda como fonte para pesquisa neste campo historiográfico. De acordo com as historiadoras e pesquisadoras Maria Stephanou e Maria Helena Camara Bastos (2005), a História da Educação pode ser compreendida como um campo de pesquisa pluridisciplinar e multifacetado, uma vez que não constitui uma ciência à parte nem possui um campo analítico exclusivo. Para as autoras, a riqueza teórica e metodológica deste campo resulta de seu local de intersecção entre a História e a Educação. Esse caráter de fronteira é reforçado pelo professor e pesquisador Antonio Nóvoa (2004, p. 9), que afirma que “não há História da Educação sem a mobilização rigorosa dos instrumentos teóricos e metodológicos da investigação histórica. Mas também não há História da Educação sem um pensamento e um olhar específico sobre a realidade educativa e pedagógica”. Considerando o caráter interdisciplinar da História da Educação e sua fundamentação, a partir da História Cultural, Stephanou e Bastos (2005, p. 423) destacam a emergência de temas de pesquisa como: “[...] a história do ensino, a história do livro e da leitura, a história dos

---

<sup>3</sup> Severino Alves de Lucena Filho (2009) analisa como o discurso organizacional de um evento turístico e cultural, “O maior São João do mundo”, realizado na cidade de Campina Grande, na Paraíba, é materializado em séries de cartões telefônicos.

<sup>4</sup> Gabriela do Couto Baroni (2009) analisa a utilização de cartões telefônicos como suportes incidentais para gêneros textuais, ou seja, como suportes que não foram elaborados com a função de portarem textos escritos.

<sup>5</sup> Em “Cartões telefônicos como fontes para a pesquisa histórica: possibilidades de pesquisa em cultura visual” (SILVA, 2019), demonstra como a História pode tomar os cartões telefônicos como fontes e objetos de investigação.

<sup>6</sup> É importante salientar que as normas técnicas deste texto não permitem o uso de imagens, quadros e tabelas. Desta forma, tenho ciência de que as análises aqui apresentadas são significativamente limitadas, uma vez que faço uso de uma fonte escrita e visual.



manuais didáticos, a história da criança, a história da educação das mulheres, a história da adolescência ou dos jovens; a história dos impressos de educação e de ensino”; assim como “história das instituições de ensino; a história das idéias pedagógicas; a história dos sistemas escolares; a história das disciplinas escolares; história da Universidade, história das práticas educativas não-escolares, história do currículo, dentre muitos outros”. A partir destes temas, seria possível o uso de cartões telefônicos para estudá-los? A coleção analisada é composta por diferentes séries de cartões, sendo possível identificar algumas ligadas ao campo da História da Educação: dia das mães, dia dos pais, dia das crianças, desenhos animados, Declaração dos Direitos da Criança, Turma da Mônica, meninos de rua, brinquedos, miniaturas e brinquedos. Embora as análises ainda sejam iniciais, é possível afirmar que os cartões telefônicos podem ser tomados tanto como fontes quanto objetos de investigação de pesquisas em História da Educação. De forma geral, estes objetos corroboram investigações sobre as representações das infâncias, Políticas Educacionais, história das infâncias, história dos brinquedos e brincadeiras, dentre outros, que se encontram no rol de temas da História da Educação.

#### Referências

BARONI, Gabriela do Couto. O cartão telefônico como suporte para gêneros textuais. **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 4, p. 2204-2216, 2009 [Anais do XIII CNLF]. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/xiiiicnlf/XIII\\_CNLF\\_04/tomo\\_2/o\\_cartao\\_telefonico\\_como\\_suporte\\_para\\_generos\\_GABRIELA.pdf](http://www.filologia.org.br/xiiiicnlf/XIII_CNLF_04/tomo_2/o_cartao_telefonico_como_suporte_para_generos_GABRIELA.pdf). Acesso em: 16 jun. 2019.

LUCENA FILHO, Severino Alves de. O maior São João do mundo em Campina Grande – PB: um evento gerador de discursos culturais. **Culturas Midiáticas**, [João Pessoa], v. 2, n. 1., sem paginação, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/cm/article/view/11695/6721>. Acesso em: 13 nov. 2017.

MUSEU HISTÓRICO NACIONAL. **Coleção de cartões telefônicos**. Disponível em: <http://mhn.museus.gov.br/>. Acesso em: 15 nov. 2017.

NOVOA, Antonio. Introdução. In: STEPHANOU Maria; BASTOS, Maria Helena Camera. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 2004. p. 9-13. v. 1.

OLIVEIRA, Teresinha Silva de. Olhares que fazem a “diferença”: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais. **Rev. Bras. Educ.** [on-line], Rio de Janeiro, n.22, p. 25-34, jan./abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a04.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2017.

SANTOS, Adriana Kelly; RIBEIRO, Ana Paula Goulart; MONTEIRO, Simone. Hanseníase e práticas da comunicação: estudo de recepção de materiais educativos em um serviço de saúde no Rio de

Janeiro. **Interface**, Botucatu, São Paulo, v. 16, n. 40, p. 205-218, jan./mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v16n40/aop1412.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2017.

SILVA, Eduardo Cristiano Hass da. Cartões telefônicos como fontes para a pesquisa histórica: possibilidades de pesquisa em Cultura Visual. **Revista Brasileira de História da Mídia**, v. 8, n. 1, 2019.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. História, memória e história da educação. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: VIII – século XX**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005. p. 416-429.

## OS CURSOS DE LICENCIATURA E AS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTÁGIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Paula Bergozza \*

Dialogar sobre a formação de professores nos contextos atuais da educação tem relevância, pois a educação brasileira vem passando por transformações significativas nos últimos anos, por exemplo, com a recente aprovação do documento que norteia o ensino e a aprendizagem nas escolas, a Base Nacional Comum Curricular. Conseqüentemente, se existem mudanças, existirá a necessidade de educadores, cursos de licenciatura e estudiosos da área em se (re)adaptarem às novas realidades e exigências das legislações brasileiras vigentes. Compreende-se que, junto com estas transformações, os cursos de formação de professores devem possibilitar uma formação integral, acompanhando as mudanças educacionais e disponibilizando, em seus cursos, disciplinas específicas e comuns, pautadas nas legislações, na ementa curricular e em princípios e valores para o ato docente, sendo que componentes curriculares, que possibilitaram compreender na prática a educação, são as disciplinas de estágio, que proporcionam um contato gradativo e mais direto com as escolas de futuras atuações. Se as instituições de ensino não se preocuparem com os cenários educacionais atuais, não formarão professores habilitados em sua plenitude para atuarem nas escolas. Assim, esta proposta de pesquisa objetiva compreender como as componentes curriculares estágios do curso de licenciatura contribuem para a formação docente. Para dialogar metodologicamente com a pesquisa de cunho qualitativo, em uma abordagem interpretativa e subjetiva, utilizam-se algumas concepções de autores que voltam seus estudos para a formação de professores e assuntos relacionados com as componentes curriculares *estágios*, utilizando uma análise bibliográfica, a partir dos referenciais teóricos de Pimenta (2002), Pimenta e Lima (2012) e legislações brasileiras, para embasar teoricamente a escrita sobre formação de professores, estágios e cursos de licenciatura. Partindo destes pressupostos e referenciais teóricos, pretende-se investigar e apontar caminhos para a pergunta: Como as componentes curriculares *estágios* possibilitam o

---

\* Universidade de Caxias do Sul (UCS). Mestrado em Educação. E-mail: Pbergozza@ucs.br.

desenvolvimento de habilidades, competências e a constituição profissional ao longo de disciplinas teóricas e práticas, dentro dos cursos de licenciatura no Ensino Superior? Este tema é gerador de vários estudos na área da educação, pois compreender a formação docente, implica dialogar sobre a importância dos estágios dentro dos cursos de formação e das práticas pedagógicas realizadas ao longo das 400 horas mínimas estipuladas pelo Conselho Nacional da Educação (CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002). O tempo poderá ser dividido ao longo de diferentes tipos de estágios (I, II, III...), semestres acadêmicos que geralmente iniciasse a partir da segunda metade do curso e metodologias de abordagens específicas para cada proposta de estágio, que se distribuíram em quatro anos de curso, quando caberá à equipe de coordenadores e professores de estágios formularem a estrutura curricular adequada, segundo as legislações, e seu projeto político-pedagógico, para atender às necessidades de cada curso e instituição de Ensino Superior. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996, em seu capítulo IV e art. 43, define que o Ensino Superior deve “Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira e colaborar na sua formação contínua”. Geralmente, segundo pesquisas bibliográficas realizadas em plataformas acadêmicas, pela pesquisadora, os cursos optaram por dividir a componente curricular em quatro ou cinco estágios, sendo estabelecidos objetivos distintos. No primeiro estágio o graduando observa o funcionamento da escola, setores administrativos, pedagógicos e assiste a aulas; no segundo e terceiro, realizam-se atividades voltadas para a sala de aula até chegar ao último estágio que é o supervisionado, pois necessita ter um acompanhamento dos professores da disciplina e docente da escola; de modo geral o aluno atua como professor ao longo de um semestre na escola. Todos os estágios são essenciais para a constituição de um licenciando, ocasião em que deverão ser estimulados a realizar ligações entre as disciplinas teóricas e práticas; é um momento significativo para a formação inicial, pois estabeleceram um primeiro contato com as realidades escolares. Assim, os cursos de licenciatura deverão realizar estreitas parcerias com as escolas, que acolheram estes estagiários e, ao mesmo tempo, disponibilizar experiências de ensino e aprendizagens ao longo da graduação, para que compreenda seu importante papel na sociedade e que execute sua profissão de

forma autônoma e consciente. Segundo a resolução CNE/CP n. 2, de julho de 2015, documento que estabelece políticas educacionais e procedimentos para serem adotados pelas instituições de ensino, determina que “[...] as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial [...]”. (BRASIL, 2015, p. 3). As instituições deverão trabalhar articuladamente, afinal “a escola será sempre o ponto de partida e de chegada nos estágios e nas ações de formação continuada de professores”. (PIMENTA, 2002, p. 138). Para ser professor, hoje, não é somente dominar um conteúdo ou uma metodologia de ensino, mas precisa apostar no novo, ser reflexivo sobre suas ações, pesquisador, reinventar-se a todo momento, sempre compreendendo os reais contextos de atuação. Assim, poderá perceber que seus alunos estarão inseridos em uma cultura com trajetórias de vida distintas. O ser professor envolve o comprometimento com processos didáticos e pedagógicos, com o desenvolvimento intelectual, e estar presente em todos os processos de ensino e aprendizado de cada comunidade escolar. Além destes aspectos apresentados, o CNE/CP n. 2, de 2015, entende que o professor precisará envolver-se com princípios “[...] éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, a socialização e construção de conhecimentos sólidos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo” (BRASIL, 2015, p. 2). Considerando estas características que constituíram o perfil do professor, cabe aos departamentos das licenciaturas criarem ambientes acadêmicos apresentados para desenvolverem uma formação inicial pautada nestes valores, em que o graduando crescerá ao longo do curso, que disponibiliza ferramentas pedagógicas variadas e possibilita criar, por meio delas, habilidades e competências ao longo da construção de conhecimentos científicos e pedagógicos. Estes cursos deverão contar com uma equipe de professores éticos e preparados para atender às reais necessidades dos graduandos e comprometidos com a formação de novos docentes e com formações continuadas. Quando se fala da estruturação de cursos de licenciaturas, realizam-se ligações com as disciplinas chamadas teóricas e práticas, ambas compõem as grades curriculares em igual valor e nunca uma deverá se sobressair a outra, caso contrário, a formação plena não se efetivará. Esses pressupostos

vão de encontro com os pensamentos de Pimenta (2002) que afirma a necessidade dos cursos manterem elos fortes entre teoria e prática, pois uma complementa a outra e, principalmente, nas disciplinas de estágio, que colocaram em prática o que aprenderam ao longo do curso. A parte prática geralmente nos cursos de formação estão ligadas às disciplinas de estágio que deverão unir teoria e prática vistas ao longo do curso, nas atividades propostas pelo professor universitário. Como aferido por Lima e Pimenta (2012), para o graduando receber o diploma de graduação necessitará cursar disciplinas científicas de cunho mais teórico, juntamente e em igual intensidade com as disciplinas de atividades práticas, como as componentes curriculares *estágios*, que são definidos pela Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008, como o “[...] aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (BRASIL, 2008, p. 1). Desse modo, a componente *estágio* tem um papel importante dentro dos cursos de formação de professores, pois é um “espaço privilegiado de questionamentos e investigações”, por Pimenta e Lima (2012). Como resultado, a licenciatura, juntamente com a equipe de professores, deve proporcionar momentos e ferramentas para que os alunos progridam gradativamente a cada estágio e disciplina cursadas, quando um dos focos de seus projetos político-educacionais seja a constituição de professores autônomos e com habilidades e competências que desenvolveram na formação inicial e continuada, bem como na sua prática diária nas escolas. Acredita-se que este é um cenário educacional propício para dialogar a formação de professores, anseios, desafios, saberes, teóricos e atividades pedagógicas diversificadas, objetivando que todos aprendam e cresçam juntos, professores universitários, licenciandos, demais educadores e interessados pelo tema.

## Referências

BRASIL. Congresso Nacional de Educação. **Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP n. 2 de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-00203072015pdf/file>. Acesso em: 14 set. 2019.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394compilado.htm). Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**, maio de 2000. Brasília, DF, maio 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

## PRÁTICAS ESCOLARES E PEDAGÓGICAS: UM OLHAR PARA AS DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS NO PPGEDU/UCS (2010-2019)

Rosângela De Souza Jardim<sup>\*</sup>  
Roberta Angela Tonietto<sup>\*\*</sup>  
Manuela Ciconetto Bernardi<sup>\*\*\*</sup>

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa localizada no campo de investigação denominado “estado da arte” ou do conhecimento, em que se pretende buscar, mapear e discutir a produção de uma determinada área, visando a destacar aspectos e dimensões priorizadas pelas pesquisas no campo investigado. A metodologia utilizada neste tipo de pesquisa possui um caráter descritivo da produção acadêmica e científica (FERREIRA, 2002). Tomando como referência esta tipologia, surgiu o questionamento acerca da produção realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, e por conta do campo de estudo convergente de nós, autoras, para conhecer os enfoques já realizados pelos egressos do curso, não no que tange a toda e qualquer produção científica, mas, sim, em seus trabalhos de dissertações. Buscamos realizar um estudo da produção do conhecimento das práticas escolares e pedagógicas do Programa supracitado. Pudemos perceber, em nossa trajetória de acadêmicas e em pesquisas em História da Educação, que estes temas são alvo da atenção de diversos pesquisadores e Programas, independentemente das linhas e dos pressupostos teórico-metodológicos assumidos, seja no âmbito nacional ou internacional, mas que se tornam objeto em virtude da sua relevância na temática da Educação. Dizem respeito, pois, ao cotidiano escolar e ao processo de aprendizagem, relações entre docentes e discentes, e impactam de forma positiva ou negativa, produzindo assim inquietações, tanto no que tange aos sujeitos deste processo escolar como em

---

<sup>\*</sup> Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS. Licenciada em Pedagogia. Pós-Graduada em Gestão Escolar e Formação de Professores e Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação. *E-mail*: rsjardim@senacrs.com.br

<sup>\*\*</sup> Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS. Bacharel em Enfermagem, Pós-Graduada em Gestão Hospitalar e Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação. *E-mail*: betatonietto@gmail.com

<sup>\*\*\*</sup> Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS. Bacharel em Biblioteconomia e Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação. Bolsista do Programa PROSUC/CAPES. *E-mail*: mcbernardi1@ucs.br



pesquisadores da área, que buscam contribuir com a reflexão de práticas, que visem ao aprimoramento destes processos educativos. Conforme Saviani (2005), a instituição escolar se constitui através de um sistema de práticas entre os sujeitos, com os meios e instrumentos que por eles são operados, levando em consideração que a escola não se constitui sem sujeitos e que a instituição é uma unidade de ação. Como pesquisar a história escolar, sem considerar suas práticas? Convém mencionar também a tríade conceitual de representação de Chartier (1998), como forma de dar sentido ao mundo; a prática que constrói o mundo como representação; e a apropriação que põe em evidência a pluralidade de leituras possíveis. Tomando estas acepções, entendemos que o estudo das práticas escolares e pedagógicas coloca à luz questões pertinentes para a área e que devem ser frequentemente analisadas para o processo de ensinar e aprender. Neste estudo, que visa a identificar a produção científica, com o objeto práticas escolares e pedagógicas, priorizou-se analisar as dissertações defendidas entre os anos de 2010 a 2019, período temporal correspondente ao início do Programa de Pós-Graduação em Educação, até a presente data. A escolha das práticas serem o objeto de pesquisa ocorreu em virtude da escolha da verificação apenas em resumos, já que seria necessária uma pesquisa completa e verificação de trabalhos na íntegra, caso fosse estudada qualquer relação dos objetos com esta temática. A análise foi realizada em três etapas: na primeira, buscamos localizar a disponibilidade de acesso aos trabalhos desenvolvidos pelo Programa de Pós-Graduação nesse período, que se encontram em conjunto nas duas linhas do Programa, sendo ambos analisados e selecionados, conforme dialogavam com a temática; por conseguinte, realizada a sistematização dos estudos com a temática das práticas escolares e pedagógicas, bem como os subtemas observados e, por último, a análise da produção selecionada, atentando para o período realizado, orientadores e subtemas propostos. Nosso intuito foi identificar tendências, enfoques e formas de abordagens das pesquisas. Os estudos foram analisados após leitura dos resumos, não sendo verificados na íntegra. A fonte da coleta dos dados foi o *site* do próprio Programa de Pós-Graduação, que direciona-se ao repositório institucional da Universidade de Caxias do Sul e que encontra-se para consulta, seja para o acesso ao resumo, seja o texto completo. A coleta destes trabalhos ocorreu através de um *software* para tabulação e foram extraídas as seguintes informações: título da dissertação,

autor, orientador, ano e objetivo. No total, a pesquisa analisou 158 dissertações dentro do período temporal proposto, e selecionando o tema práticas escolares e pedagógicas. Obtivemos o resultado de 24 dissertações com este objeto de estudo, o número corresponde a 15,19% do total de dissertações, o que demonstra a baixa ênfase dada pelos pesquisadores por esta temática, como objeto de pesquisa no Programa, em comparação com o total de trabalhos já desenvolvidos. Em contrapartida, os resultados demonstram uma quantidade substancial de trabalhos defendidos, que se encontram na linha de História e Filosofia da Educação, sendo o período temporal mais pesquisado pelos mestrados, ou seja, do início do séc. XX até a década de 1970, em que se encontram 15 dos 24 trabalhos, correspondendo a 60% da totalidade. Os subtemas variam e ganham ênfase estudos como as práticas escolares de imigrantes, pensando neste como um assunto habitual, por esta ser uma região colonizada por imigrantes, principalmente italianos. Outra tendência identificada é que as pesquisas mais recentes se referem à prática pedagógica do docente, enquanto os estudos de cunho histórico priorizam o discente e suas relações de sociabilidade e temporalidade, como é o caso de várias dissertações que realizam um recorte temporal com uma única instituição ou incluindo uma localidade para o estudo. Outra questão que ganha destaque nas dissertações são as relações do tema com a cultura escolar, modos de organizar as escolas, a atribuição dos sentidos e a apropriação dos saberes dos sujeitos envolvidos, com o objeto de pesquisa e suas relações com a temporalidade das mesmas. No que tange ao número de trabalhos publicados por ano, não houve um aumento significativo de pesquisas em um ano específico, o que demonstra que a temática esteve sempre presente nos estudos deste Programa. Porém, observou-se um aumento de pesquisas a partir de 2012, que podem estar ligadas à entrada de docentes, no Programa, especialistas nesta temática. Considerando os resultados e a análise de forma analítica, concluímos que a pesquisa desta temática se manteve desde o início do Programa, apesar de ser baixa no percentual, quando comparado com a totalidade de dissertações defendidas. Logo apesar de sempre presente a temática é pouco explorada pelo Programa de Pós-Graduação. Também é possível afirmar que há um destaque para estudos de cunho histórico, sendo que, nestes, a temática das práticas tem seu foco nos discentes e os trabalhos mais atuais dão ênfase às práticas docentes. Ficam

abertas lacunas, como pesquisas atuais que deem ênfase ao discente e que trabalhem nas relações de sociabilidade, expandindo os limites da escola, além de pesquisas históricas que foquem nos docentes. Este trabalho pretendeu oferecer uma visão panorâmica dos estudos das práticas escolares e pedagógicas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, não analisando os trabalhos na íntegra. Visou contribuir para um estudo do que já foi produzido, quais enfoques foram dados, buscando ser um instrumento de delineamento das futuras pesquisas que se encontram na temática *práticas escolares e pedagógicas*. Para, além disso, as discussões sobre as práticas que envolvem a Educação são primordiais à área, e trazem tanto conhecimento histórico quanto entendimento da situação atual e colocam à luz as necessidades que emergem destas reflexões, como reformas e mudanças necessárias ao sistema de ensino. Logo, pesquisar, refletir e discutir as práticas escolares e pedagógicas, seja historicamente, seja atualmente, em âmbito local, nacional, internacional, permite refletir a constituição dos processos de ensino, suas permanências e rupturas, além de ser uma base para a formulação de mudanças nas formas de ensinar e aprender.

#### Referências

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Lisboa: Difusão Editora, 1988.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019.

SAVIANI, Demerval. Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas. **Cadernos de História da Educação**, n. 4, p. 27-33, jan./dez. 2005. Disponível em: <http://educacao.uniso.br/pseletivo/docs/SAVIANI.pdf>. Acesso em: 11 set. 2019.

## **TECNOLOGIA E INOVAÇÃO**

**Coordenadores:**

**Fernando Covolan Rosito (IFRS/UCS)**

**Marcelo Luis Fardo (UCS)**

## CIBERCULTURA NA ESCOLA, ESCOLA NA CIBERCULTURA: REFLEXÕES A PARTIR DA RECURSIVIDADE

Caroline Kloss\*

Este estudo é resultado de reflexões embasadas no pensamento complexo e na cibercultura sobre educação. Considero as ideias de Edgar Morin quanto à sociedade, constituída por uma diversidade de relações interconectadas, ser complexa. E trago, também, Pierre Lévy, com o conceito de *cibercultura*, com o intuito de destacar uma das características mais evidentes dos dias atuais, que faz parte da rede complexa que nos constitui como sociedade. Assim, pensando na relação entre tal contexto e a escola, é que constituo este estudo.

Como conceito principal da teoria de Morin, elenco a *recursividade*, para me auxiliar no objetivo de tecer considerações sobre a presença mútua entre cibercultura e escola (a partir da recursividade complexa). Metodologicamente, esta pesquisa é de ordem teórica, com caráter ensaístico, uma vez que busco articular algumas das ideias dos autores Edgar Morin e Pierre Lévy. Dessa forma, para iniciar, trago algumas explicações. Começo com a abordagem do termo *complexidade*, que origina-se do latim *complectere*, cuja raiz *plectere* significa trançar, enlaçar (MORIN *et al.*, 2003, p. 43), fazendo referência à prática de tecer cestas, na qual unem-se círculos. Já o prefixo *com* “acrescenta o sentido da dualidade de dois elementos opostos que se enlaçam intimamente, mas sem anular sua dualidade. Por isso, a palavra *complectere* é utilizada tanto para designar o combate entre dois guerreiros, como o abraço apertado de dois amantes” (MORIN *et al.*, 2003, p. 43). Ou seja, o conceito traz a complementaridade no antagonismo, pois, como no ato de tecer cestas – no qual os fios, mesmo sendo distintos, se unem para formar algo maior: a cesta – cada um dos elementos sociais, mesmo sendo distintos, constituem, juntos, a sociedade.

E, assim, forma-se uma rede interconectada, composta por indivíduos, instituições, culturas... com características bastante diversas. Fazendo parte dessa rede, está a *cibercultura*, que exploro neste momento, a partir de Lévy

---

\* Mestranda em Educação – Universidade de Caxias do Sul. Bolsista Prosuc/Capes. E-mail: klosscarol@gmail.com

(1999). O autor afirma que a *cibercultura* advém do *ciberespaço* (os dispositivos digitais, a *internet*, os sujeitos conectados que interagem...) como conjunto de práticas, de técnicas, de atitudes, de pensamentos e de valores. Isto é, o ambiente digital – ciberespaço – constitui outras formas de sermos indivíduos e, conseqüentemente, sociedade, pois se trata de outra plataforma, com funcionamentos específicos, que traz uma intensificação do imediatismo e permite que todos e tudo fiquem conectados, em rede, por exemplo.

Desse modo, a cibercultura (ou cultura digital) é uma das características que fazem parte e são evidenciadas por meio das relações sociais. Dito isso, considero esse cenário para tecer algumas considerações sobre a presença mútua entre cibercultura e escola. Apenas destaco, agora, o último conceito necessário, para dar seqüência às reflexões: a recursividade. De acordo com Morin (2003), o processo recursivo é um dos princípios complexos que podem nos auxiliar na reforma do pensamento, deixando mais coerente nossa forma de enxergar a realidade. O autor afirma que a recursividade em uma organização significa que o efeito/produto é necessário no processo de produzir a si mesmo, sendo, ao mesmo tempo, causa e conseqüência de outras causas. Ou seja, podemos considerar uma ação como recursiva, quando ela produzirá quem a irá produzir. Nesse sentido, o conceito de *recursividade* pode nos auxiliar na compreensão da relação entre sociedade cibercultural e escola em duas instâncias: a) sobre a presença da cibercultura na escola; e b) sobre a presença da escola na cibercultura. Começando pelo que mencionei primeiro, destaco que fomos nós, seres humanos ativos, reflexivos e estrategistas, que criamos a tecnologia necessária para a existência do ciberespaço e fomos/somos os responsáveis por alimentá-lo, constantemente.

No entanto, por conta da intensa relação que estabelecemos com esse espaço, passamos a nos modificar em função de suas especificidades, constituindo um processo recursivo, em que o produtor da ação também é produto dela. Quer dizer, produzimos aquilo pelo qual seremos produzidos: somos causa e efeito, ao mesmo tempo, numa constante produção de nós mesmos. Podemos dizer, então, que a cibercultura nos constitui como indivíduos. Nesse sentido, para trazer essas reflexões à escola, podemos pensar que os sujeitos que convivem no ambiente escolar também convivem fora dele, e tem contato (sendo influenciados) com a (pela) cibercultura.

Alunos(as) e professores, como indivíduos sociais, são produtores/produzidos da/pela cultura digital e essa é uma das razões das demandas de inclusão digital na escola. Um dos argumentos mais frequentes, nessa perspectiva, é o de que a realidade, fora do ambiente escolar, é diferente da interna. Porém, defendendo a ideia, aqui, de que, assim como propõe Morin (2003), o que precisa acontecer é uma reforma de pensamento para enxergarmos a realidade social complexa. Isso porque, se alunos(as) e professores, que são constituintes/constituídos da/pela cibercultura, estão na escola, como podemos afirmar que a cultura digital ainda precisa ser inserida? O que acontece, talvez, seja o entendimento de que transformações escolares são pertinentes apenas, por meio de ações governamentais, de mudanças curriculares, por exemplo. Não podemos negar que iniciativas como essa auxiliam na difusão de ideias, por intermédio de normatizações. No entanto, sem uma reforma do pensamento (MORIN, 2003), tais ações assumem caráter impositivo e evidenciam hierarquias de poder. Portanto, a ideia que reforço, aqui, para finalizar este ponto, é a de que possamos enxergar os processos recursivos de constituição que trazem a cibercultura social para dentro da escola, por meio dos sujeitos, percebendo que a cultura digital já está no ambiente escolar.

Dessa forma, continuando a reflexão, passo para o segundo ponto que evidenciei, anteriormente: a presença da escola na cibercultura. Sobre esse viés, evidencio que o conceito de *recursividade* é fundamental para que possamos pensar a relação escola-cibercultura, pois, assim como a cibercultura constitui os sujeitos que estão na escola – e, conseqüentemente, constitui a escola –, podemos pensar que o contrário também é viável: o indivíduo que frequenta o ambiente escolar (que é afetado por ele e, ao mesmo tempo, o afeta) também faz parte da cibercultura (a constitui e é constituído por ela). Ou seja, alunos(as) e professores estão em constantes processos de transformação e autotransformação, a partir da escola e da cultura digital, assim como transformam essas duas instâncias, de alguma forma. Portanto, considerando a perspectiva complexa para entendermos a realidade, podemos compreendê-la (a realidade social) como sendo uma rede de relações composta por diversos elementos. Nela, um desses elementos pode ser a cibercultura e outro, a escola. E, por funcionar em rede, esse sistema (sociedade) depende de que todos os

elementos se inter-relacionem, em outras palavras, a cultura digital e o ambiente escolar estão em contínua relação, pois fazem parte dos processos de constituição dos indivíduos sociais.

Desse modo, depois de destacar a íntima relação de influências recursivas entre cibercultura e escola, discorro sobre a última questão: Como explorar a recursividade, evidenciando a presença da escola na cultura digital? Para responder à pergunta, retomo a ideia de que a cibercultura já está no ambiente escolar, por meio dos sujeitos que lá convivem, e, tomando o conceito *recursivo*, o mesmo acontece com a cibercultura: a escola está na cultura digital, por meio dos sujeitos. Porém, o que podemos fazer, pensando no papel do(a) professor(a), é modificar a qualidade dessa presença, uma vez que consideramos os processos educativos como potencializadores de transformações e autotransformações.

As modificações podem acontecer, a partir de diversas explorações do ciberespaço, em termos linguísticos, tecnológicos, sociais, históricos, espaciais... ou seja, do mesmo modo, que a realidade não digital vem sendo foco de estudos, a cibercultura e o espaço digital também podem ser alvos de pesquisas. E, se os(as) professores não se sentirem em campo seguro para tais abordagens (uma das falas recorrentes), podemos explorar outros processos recursivos na reflexão: o(a) educador(a) constitui sua prática, ao mesmo tempo em que é constituído por ela. Ou seja, a aprendizagem é constante; não chega o momento em que se sabe tudo. Inclusive, a escola permite trocas o tempo todo e, dessa forma, alunos(as) e professores (com experiências diferentes em relação à cultura digital) podem construir aprendizagens juntos: compartilhando e trocando informações.

Assim, finalizo esta última questão evidenciando o papel ativo do sujeito (seja professor(a) ou aluno(a) em todos os espaços que ocupa, assim como enfatizo a importância da reforma de pensamento para encarar a *recursividade* como auxiliadora, que permite a movimentação dos(nos) processos (educativos, sociais) e a incessante renovação (pessoal, profissional). Desse modo, para concluir esta reflexão, reconheço as limitações da linguagem e do formato textual para um aprofundamento teórico maior. Também, identifico como necessárias futuras explorações do tema, como forma de problematizar e ampliar as possibilidades de transformações no contexto social complexo e cibercultural.



## Referências

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 1999.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma; reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar *et al.* **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2003.

## OFICINA DE ELETRICIDADE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Graziele Dall'Acua<sup>\*</sup>  
Andréa Cantarelli Morales<sup>\*\*</sup>  
Francisco Catelli<sup>\*\*\*</sup>

Não é novidade que o grande desafio do professor, em sala de aula, é motivar os estudantes, de modo que a possibilidade de aprendizagem aumente. Em artigos publicados recentemente, aponta-se para a necessidade de os estudantes explorarem e buscarem seus próprios significados, assim como, para a ultrapassagem de métodos puramente técnicos, formais e sem contextualização, buscando novos métodos ou estratégias que visem a uma aprendizagem ativa (ALMEIDA, 2017; BOLSAN; FLORES, 2014). Para Feltes e Puhl (2017) a aplicação de uma proposta, construída através de estratégia de aprendizagem ativa, mostrou-se desafiadora. No decorrer da pesquisa, Feltes e Puhl (2017) puderam diagnosticar que os estudantes não se dispunham facilmente a pensar, estavam acostumados a receber a teoria pronta, demonstrando-se despreparados para pensar e construir conjecturas. Mas, com o desenvolvimento das tarefas propostas, pôde-se perceber que ocorreu um aumento da curiosidade e da participação, em especial quando o contexto da atividade permitia o resgate de situações do cotidiano.

Sentindo a necessidade de buscar práticas inovadoras para o ensino de circuitos elétricos a estudantes do Ensino Fundamental, desenvolveu-se uma oficina, que contempla estratégia de aprendizagem ativa.

Através da realização de uma oficina, este trabalho tem como objetivo principal aplicar uma atividade prática para correlacionar conceitos de eletricidade vistos na disciplina de Física, assim como associar estes conceitos a um circuito residencial, estimulando-os à área do conhecimento de circuitos elétricos, além de uma iniciação sobre a economia de energia. Esta atividade está voltada à inovação no sentido de trabalhar com aprendizagens ativas, proporcionando aos estudantes a possibilidade de eles serem autores do seu

---

\* Mestra em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade de Caxias do Sul. *E-mail:* gdallacu@ucs.br.

\*\* Doutoranda em Educação, Universidade de Caxias do Sul. *E-mail:* acmorale@ucs.br.

\*\*\* Doutor em Educação, Universidade de Caxias do Sul. *E-mail:* fcatelli@ucs.br.

próprio conhecimento, buscando despertar nos mesmos maior interesse pela área das ciências exatas.

A oficina foi desenvolvida em uma escola Municipal de Flores da Cunha para 20 estudantes, e organizada por uma professora da Universidade, propiciando uma vivência prática sobre a atividade de circuitos elétricos. Os estudantes foram organizados em grupos de quatro integrantes.

Primeiramente, foram discutidos conceitos sobre a Lei de Ohm e as relações de tensão, corrente e resistência elétrica. Também foi apresentada a tabela de código de cores de resistores, sendo que a primeira atividade foi identificar o valor do resistor através de suas cores, utilizando o multímetro para conferir o valor. Em um segundo momento, foi montado um circuito com resistor e um LED, utilizando uma bateria de 9 volts. Esse circuito serviu para trabalhar o conceito da Lei de Ohm, identificando a passagem da corrente elétrica através da emissão de luz pelo LED.

Seguindo, os alunos foram desafiados a montar um circuito utilizando dois LEDs e dois resistores de valores diferentes. O objetivo desta atividade era demonstrar diferentes valores de correntes elétricas e relacionar esta situação com o consumo de energia elétrica das residências. Para finalizar foi montada uma prática com capacitores, demonstrando que os mesmos armazenam energia e podem ser usados, por um curto espaço de tempo, como fontes de energia. Finalizando a oficina, foi solicitada aos estudantes a resposta de um questionário, buscando identificar o grau de satisfação com a oficina e também o que a mesma proporcionou no seu aprendizado.

A primeira atividade, voltada ao reconhecimento do valor do resistor, através de seu código de cores, propiciou valiosa oportunidade de exercício na utilização do multímetro, instrumento de medição pouco conhecido pela maior parte dos estudantes. Como há um indicador com potência de base 10 na identificação do valor do resistor pelas cores, aproveitou-se a oportunidade para também relembrar conteúdos de matemática.

Antes de iniciar os conceitos de circuito elétrico, a professora apresentou aos estudantes um LED e uma bateria, revelando que, para ligar um LED, é necessário sempre intercalar um resistor em série para limitar a corrente elétrica. A professora também explorou com os estudantes, por meio do multímetro, as características da bateria, em especial sua DDP – diferença de

potencial (9 volts), medida através da conexão das ponteiros ao polo positivo e ao negativo. Questionada sobre o que acontece em um circuito elétrico, a professora, promoveu uma atividade em que os estudantes puderam ligar um LED e uma resistência com a utilização de uma fonte de energia. Os alunos, orientados pela professora pesquisadora, puderam constatar que a “perna” menor do dispositivo semicondutor corresponde à polaridade negativa e a “perna” maior, à polaridade positiva, relacionado assim as posições dos polos do LED com aquelas dos polos da bateria; eles também descobriram que ligações invertidas não propiciavam a emissão de luz pelo LED, queimando o mesmo. Essas orientações eram acompanhadas por desenhos no quadro, ressaltando sempre os conceitos trabalhados por meio da Lei de Ohm.

Neste instante, foi possível observar grande nível de satisfação por parte dos estudantes, demonstrando envolvimento, motivação, admiração e alegria ao observarem o LED brilhar. Os estudantes também demonstraram-se impressionados com a informação que, quanto menor o resistor, mais o LED tende a brilhar, reforçando, assim, o conceito central da Lei de Ohm. A professora enfatizou ainda que a fonte de tensão, ao integrar um circuito fechado, é responsável pelo aparecimento de uma corrente elétrica, entendida aqui como a movimentação ordenada dos elétrons, que “caminham” pelo circuito. Nessa ocasião, a professora pesquisadora, provocada por questões dos alunos, aproveitou para esclarecer que “o que dá choque é a corrente elétrica”. Esse foi um momento privilegiado para falar sobre as consequências de um choque elétrico em seres humanos, evidenciando os riscos desse tipo de acidente. A atenção tomou conta da sala e todos os estudantes ficaram admirados com as informações que, para ocorrer um óbito por corrente elétrica, a mesma precisa passar pelo coração. A professora ressaltou ainda que, quando a corrente elétrica passa pelo coração, causa um descompasso, podendo ocorrer uma parada cardíaca; se a corrente for provocada por uma alta tensão, produz um efeito equivalente ao de “queimar” internamente, os órgãos pelos quais ela transita.

Dando continuidade à oficina, a professora desafiou os estudantes a criarem um circuito com dois resistores, dois LEDs e uma bateria. Foi possível assim construir um circuito a partir do circuito criado anteriormente, desenvolvendo também, no estudante, competências e habilidades para a

interpretação de desenhos e representações. Nesta etapa da oficina, foi possível, ainda, refletir sobre questões relacionadas ao consumo de energia elétrica na rotina diária de cada estudante. A professora aproveitou para enfatizar com os estudantes a importância de desligar os objetos que não estão sendo utilizados, demonstrando, através dos circuitos elétricos estudados, que a soma na corrente elétrica total resulta em maior quantidade de energia, medida em kWh (utilizada para calcular os custos de uma conta de energia elétrica).

Para finalizar a oficina foi entregue aos grupos um capacitor de 200 $\mu$ F. Através das ligações orientadas pela professora, o LED que inicialmente acende-se com bastante brilho, vai se apagando conforme o capacitor se carrega completamente. Observando os estudantes, após a realização desta oficina, pode-se concluir que a atividade despertou bastante curiosidade nos envolvidos. Através das manifestações relatadas, pode-se afirmar ainda que a oficina motivou, ensinou e/ou serviu de estímulo para estudos futuros, como é possível observar nos seguintes depoimentos: “Eu gostei bastante porque aprendi sobre os capacitores e gostei também, pois achei interessante a parte da eletrônica porque trabalho muito com a informática e tudo isso, tem muita relação” (GN). “Eu achei muitíssimo interessante porque é uma aula diferenciada, que se pode montar, experimentar e a explicação da profe foi maravilhosa” (MP). Assim como, em outros depoimentos, também foi possível observar manifestações de contentamento e elogios por parte das abordagens realizadas pela professora.

Com a aplicação desta oficina, utilizando estratégia e método de aprendizagem ativa, promoveu-se no estudante um processo de ensino alicerçado na autonomia, pois possibilitou ao mesmo a construção do seu próprio caminho, na direção de construir seu conhecimento. Promoveu-se também a motivação, a interação social, o desenvolvimento de consciência crítica e o diálogo, a partir das interações entre colegas, mediadas por situações reais do cotidiano desses estudantes.

Como avaliação da aprendizagem, foi possível observar, a todo tempo, manifestações que indicavam potencialmente a ocorrência de aprendizagem; essas indicações vinham frequentemente acompanhadas de um envolvimento significativo dos estudantes nas atividades propostas. O fato de os estudantes, em sua maioria, conseguirem montar os experimentos, realizarem as ligações eletrônicas e retirarem conclusões pertinentes, é outro forte indício de que

ocorreu, sim, aprendizagem. Quando o professor questionou qual o conhecimento mais significativo desta oficina, diferentes conceitos e conhecimentos foram manifestados pelos estudantes, o mais mencionado foi compreender como funcionava um circuito elétrico e conhecer sobre isso, que está interligado em nossa vida.

#### **Referências**

ALMEIDA, Jadilson Ramos. Álgebra escolar na contemporaneidade: uma discussão necessária. **Em Teia | Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v. 8, n. 1, 2017.

BOLZAN, Tiago Dias; FLORES, Maria Lucia Pozzatti; GOI, Mara Elisângela Jappe. **Ensino da função quadrática através da metodologia de resolução de problemas**. 2014.

FELTES, Cristiana Monique; PUHL, Cassiano Scott. Gráfico da função quadrática: uma proposta de ensino potencialmente significativa. **Scientia cum Industria**, v. 4, n. 4, p. 202-206, 2017.

## INOVAR PARA TRANSFORMAR OU TRANSFORMAR PARA INOVAR?

Gabriel Varreira Gasperin\*

Andréia Morés\*\*

Com a imersão no atual contexto da educação superior, observa-se a precariedade de estudos sistematizados sobre a formação docente e inovação no Ensino Superior. A presente pesquisa vincula-se ao Observatório de Educação da UCS e contempla o campo da educação e da formação de professores, tendo como problema: Quais inovações estão presentes na formação de professores na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

O tema a ser contemplado é o estudo no Ensino Superior: as novas perspectivas e as inovações que estão ocorrendo na formação de professores. Este estudo tece relações com várias questões, desde a discussão sobre o sistema educacional vigente, passando pelas relações com as tecnologias de modo que, como afirma o professor Nelson Pretto, “a tecnologia precisa estar a serviço da educação, e não ao contrário” (O GLOBO SOCIEDADE, 2019, s./p.), e, finalizando com o pensar sobre as rupturas dos paradigmas dominantes (SANTOS, 1988), que podem ocorrer no campo da educação. O objetivo desta pesquisa é investigar e refletir sobre as inovações presentes na formação de professores para o Ensino Superior, por meio de pesquisas publicadas na BDTD e na rede SciELO.

Além disso, a pesquisa procura traçar um diálogo entre os trabalhos que foram encontrados nas redes *on-line* com os pensadores que embasam teoricamente este trabalho. O GT Tecnologia e Inovação condiz com a pesquisa, devido à relação entre a educação e a tecnologia, no sentido de poder ser uma ferramenta inovadora para o processo de aprendizagem. As tecnologias, juntamente com as inovações, podem se alinhar com a educação, visto que há um aumento de pesquisas que relacionam essas áreas. Para a realização deste

---

\* Graduando em História – Licenciatura pela Universidade de Caxias do Sul. Grupo de pesquisa “Observatório de Educação”. Agência Financiadora: Universidade de Caxias do Sul. *E-mail*: gvgasperin@ucs.br

\*\* Mestrado e Doutorado em Educação. Universidade de Caxias do Sul (UCS). Observatório de Educação UCS. *E-mail*: anmores@ucs.br

estudo, foram utilizadas diversas leituras, a fim de se obter embasamento teórico. Essas leituras tornaram-se fundamentais para o atendimento a uma visão crítica e aprofundamento dos temas tratados.

No intuito de alicerçar a questão do Ensino Superior, foi realizada a leitura da obra *As universidades do século XXI para uma reforma democrática e emancipatória da universidade* (2004), de Boaventura de Souza Santos, na qual o autor analisa o contexto em que as universidades se encontram, principalmente, com o avanço da globalização e com o advento do capitalismo, ao mesmo tempo em que sugere novas ideias para tornar a universidade cada vez mais democrática e participativa. Além dessa, outra obra lida do autor foi *Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna* (2008), na qual é analisado como se deu o processo de evolução da ciência, principalmente a partir da revolução científica, fazendo com que as próprias instituições universitárias fossem fortemente impactadas.

Tratando-se da Formação de Professores, é destacada a figura de Paulo Freire, com duas obras fundamentais: *A pedagogia do oprimido* (2013) e *Pedagogia da autonomia* (1998). Ambas as obras apresentam relações entre aluno e professor. A partir disso, é possível perceber a importância de constituir-se professor, priorizando cada vez mais o aluno e seu conhecimento. Sobre a Inovação em Educação, a leitura que embasa a pesquisa é de Maria Isabel da Cunha, intitulada de “Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência” (2016), na qual ela expressa uma preocupação com a inovação pedagógica, uma vez que ocorra uma formação humana tanto para o aluno, quanto para o docente.

A presente pesquisa de teor qualitativo foi embasada em Bogdan e Biklen (1994), em que os autores apontam cinco características, dentre as quais serão destacadas três. A primeira característica é que “na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47). Isso faz com que seja criada uma relação entre o ambiente e o pesquisador, o que proporciona uma pesquisa mais proveitosa e construtiva. A segunda característica é que “a investigação qualitativa é descritiva” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

As descrições são fundamentais para explicar os resultados encontrados, além de ilustrarem de forma mais lúdica todo o processo envolvendo a pesquisa.



Os números não são utilizados, pois as descrições, o uso de imagens ou fotografias conseguem suprir sua necessidade (1994). E, a terceira característica dialoga com a questão dos resultados, uma vez que este não é o principal ponto, mas sim, o processo de realização da pesquisa. Segundo os autores, “este tipo de estudo foca-se no modo como as definições se formam” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49-50).

É necessário analisar como esses processos constituem o pesquisador, uma vez que este relaciona-se com o ambiente, descreve os resultados e valoriza o processo em si. Com tal embasamento sobre pesquisa qualitativa, aproxima-se do estado da arte, embasada na leitura do texto: “As pesquisas denominadas do tipo ‘estado da arte’ em educação”, escrito por Joana Paulin Romanowski e Romilda Teodora Ens (2006). No texto, é explicado como é caracterizado e fundamentado esse tipo de pesquisa. “Este tipo de estudo caracteriza-se por ser descritivo e analítico” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 43), além de haver uma catalogação dos dados encontrados.

Portanto, nesta pesquisa é tecido um recorte do estado da arte, realizado na BDTD e na SciELO, no período de maio a junho de 2019, utilizando concomitantemente os seguintes norteadores: Formação de Professores; Inovação em Educação; e Ensino Superior. Os trabalhos encontrados foram analisados e, posteriormente, construiu-se uma matriz contemplando os seguintes aspectos: o local em que o estudo foi realizado, as partes envolvidas – orientadores e autores – e o ano da publicação. Depois, foi realizada uma aproximação dos trabalhos encontrados, ou seja, como as dissertações, as teses e os artigos dialogam entre si. Os resultados obtidos nesta investigação contemplam: três dissertações, uma tese e oito artigos.

Alguns aspectos que os trabalhos apresentam devem ser ressaltados: como a questão curricular, tendo um olhar para a inclusão, e a superação da lógica da formação para o mercado de trabalho, trazendo uma formação mais humanitária. Além disso, apontam para o compromisso das IES com a nova concepção sobre o sistema educacional.

Os resultados, também, sinalizam a importância do uso da tecnologia, que por vezes é necessária e deve ser utilizada, porém é imprescindível que se atente à realidade do aluno, uma vez que as realidades sociais são distintas. Conclui-se, assim, que a pesquisa feita até o momento de forma parcial pode ser

aprofundada, principalmente no âmbito acadêmico. Percebe-se que, na parte teórica, há um caminho longo a ser percorrido, pois a educação está em movimento e requer o aprofundamento de estudos e de pesquisas.

### Referências

BOGDAN, Robert BIKLEN, Sara. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

CUNHA, Maria Isabel. Inovações na ducação Superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 87-101, set./dez. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

O GLOBO SOCIEDADE. **Alunos não devem ser apenas repetidores de informações, diz professor Nelson Pretto**. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/educacao-360/alunos-nao-devem-ser-apenas-repetidores-de-informacoes-diz-professor-nelson-pretto-23859592>. Acesso em: 25 jul. 2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo 'estado da arte' em educação. **Diálogo Educacional**, Paraná, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. 2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1891162750004>. Acesso em: 18 jun. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

## **EXPRESSÕES ARTÍSTICAS DA LINGUAGEM**

**Coordenadores:**

**Daniela Fátima Dal Pozzo (UCS)**

**Fabiana Kaodoinksi (UCS)**

## EXPERIÊNCIAS MEMORIAIS NA FICÇÃO DE ÉRICO VERÍSSIMO

Bruno Brizotto\*

Ao relacionarmos memória e literatura, a seguinte indagação se apresenta: como está representado o discurso memorial na ficção de Érico Veríssimo (1905-1975)? Ao nos debruçarmos sobre a vasta fortuna crítica acerca do escritor de Cruz Alta, chegamos a uma conclusão preocupante: existe uma significativa ausência de trabalhos relativos à presença da memória nas narrativas ficcionais do autor de *O tempo e o vento*. Diante de tal problema, procuramos contribuir para o preenchimento dessa lacuna, direcionando nossa atenção para um recorte da ficção de Érico, que leve em conta a representação do discurso memorial: um conjunto de contos – *As mãos de meu filho*, *Os devaneios do general*, *Sonata* e *A Ponte* (VERÍSSIMO, 2007), uma novela – *Noite* (VERÍSSIMO, 2009), e um romance – *O Prisioneiro* (VERÍSSIMO, 2008). São narrativas que atestam um profundo interesse de seu autor pela problemática da identidade e, por conseguinte, da memória. Logo, podemos dizer que o presente trabalho visa a elucidar três momentos da criação literária de Érico Veríssimo: as décadas de 1940, 1950 e 1960, tendo em vista que *As mãos de meu filho* e *Os devaneios do general* datam de 1942; *Noite* é publicado em 1954, e *Sonata* e *A Ponte* em 1958; e, por fim, *O Prisioneiro*, é editado em 1967. Tal conjunto de narrativas permite, assim, discutir as representações dos episódios de outrora ali rememorados, bem como possibilita a tematização de questões associadas ao espectro da identidade e de seu consequente processo de crise (HALL, 2000; WOODWARD, 2000).

Objetivamos, assim, investigar a temática da recordação de experiências de outrora nas narrativas acima citadas, de Veríssimo, por meio da análise da forma como os protagonistas realizam a imersão em relação aos seus próprios passados, em seus diferentes contextos, ao valerem-se de episódios que transformaram sua vida, tanto no plano pessoal quanto no coletivo, e como assim (re)constroem sua identidade. O apoio teórico necessário para que possamos atingir tal objetivo procede de autores que examinam a questão da

---

\* Doutor em Letras (UFRGS). E-mail: brunobrizotto@gmail.com

memória, a partir de diferentes pontos de vista. Elegemos como textos-base os trabalhos de Henri Bergson (1999), Maurice Halbwachs (1990), Michael Pollak (1992), David Lowenthal (1998), Joël Candau (2014) e Paul Ricoeur (2007). Pelo fato de a memória constituir uma forma de acesso ao passado, ela é vital para a constituição da história (ASSMANN, 2008) de uma nação, por exemplo. Nesse sentido, ao considerarmos as recordações que os protagonistas dos textos ficcionais de Érico Veríssimo selecionados têm em relação ao passado, estaremos levando em conta também um espaço de ação maior, a memória coletiva, o que sugere a relevância dessa pesquisa nos âmbitos social, político e cultural. Buscamos, assim, com essa investigação, contribuir para o alargamento dos estudos sobre literatura e memória, em voga no Brasil e em outros países.

Sob esse ponto de vista, a análise dos diferentes percursos memoriais encontra-se arranjada por temas, os quais orientam o modo como os protagonistas engendram suas respectivas experiências mnemônicas. Em *As mãos de meu filho* e *Sonata*, entra em cena um tópico recorrente na ficção de Érico, a música, que funciona como elemento motivador de recordações de personagens tão díspares como D. Margarida, Inocência e o inominado professor de piano. *Os devaneios do general*, por sua vez, conduz o analista para a consideração de um assunto profundamente prezado pela ficção sul-riograndense, a representação do gaúcho, observado pela perspectiva desmitificadora característica do autor de *Clarissa*. Na sequência, *A Ponte* alça a um novo patamar a discussão em torno da temática concernente à crise identitária que desencadeia os empreendimentos recordativos examinados, uma vez que põe em primeiro plano uma personagem que, acometida por uma grave doença, decide buscar conforto nas evocações de eventos transcorridos em uma longínqua e idílica cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul. *Noite*, por seu turno, outrora compreendido como um acidente de percurso, evidencia a sondagem da perda memorial-identitária que aflige certo homem de gris em meio aos labirintos de uma cidade impessoal e mecanizada. Por fim, com *O Prisioneiro*, penúltimo romance publicado em vida por Veríssimo, assoma o tema do racismo e as consequências do preconceito racial sobre um tenente do Exército dos Estados Unidos, situado em uma das mais sangrentas zonas de guerra que o século XX já testemunhou.

Por conseguinte, as imagens-lembranças (BERGSON, 1999) não figuram como mero acessório para a sequência narrativa do presente, como se apenas atuassem como pano de fundo para a história de vida dos sujeitos. Ao contrário, entrelaçam-se em um discurso que visa a dar maior significado e relevância para as questões que estão sendo problematizadas, no momento em que cada personagem se apresenta ao horizonte de expectativas do leitor. Tal conexão entre as duas temporalidades em questão permite considerar, ainda, a relevância do empreendimento memorial enquanto representação/reconstrução de memórias episódicas. O procedimento, em última instância, ilustraria a tese de Miranda (2009) acerca da atividade de recordar como “operadora da diferença”, ou seja, os protagonistas não lembram com o objetivo de simplesmente reconstituir e confirmar experiências passadas, buscando, ao contrário, a descoberta de diversas formas de verem a si mesmos à luz de suas faculdades mnemônicas. Em outras palavras, trata-se da repetição em demanda da diferença, da inevitável alteridade das recordações. Estas, sob a forma de imagens-lembranças, auxiliam, desse modo, as personagens a reexaminarem experiências de outrora, as quais possibilitam genuínas redefinições identitárias.

Ao elegermos três décadas da produção ficcional do conselheiro editorial da Globo, como foco de nossa atenção, bem como a consequente operacionalização dos conceitos de memória, identidade e história em narrativas previamente selecionadas, importa esclarecer que a moldura realista inerente às obras do autor sulino mantém-se em toda a sua integridade. De acordo com Chaves (1999, p. 43), “Érico Veríssimo definiu-se como um *contador de histórias* justamente por isso: contar a história é um ato do homem solidário, origina-se na observação rigorosa do real, captando-o na sua essencialidade, e visa a problematizá-lo tanto sob a perspectiva do narrador quanto sob a do leitor.” Assim compreendido, o realismo de Érico origina-se por meio da crítica social, passando pelo conflito psicológico inerente às suas personagens para, no final, atingir a discussão da finalidade da literatura em um mundo polarizado e fraturado pela Guerra Fria. Apreendida, portanto, entre 1932 e 1971, “sua ficção atravessa várias etapas num arco de quarenta anos, sempre mantendo a arguição sobre a realidade social contemporânea” (CHAVES, 1999, p. 50).

Ao incorporar a representação ficcional da memória em sua obra, Veríssimo tem permitido a seus leitores e críticos refletir sobre a importância

que a faculdade mnemônica assume para os indivíduos que se servem dela, pois “pela retrospectiva o homem aprende a suportar a duração: juntando os pedaços do que foi numa nova imagem que poderá talvez ajudá-lo a encarar sua vida presente” (CANDAUI, 2014, p. 15). Por fim, memória, identidade, história e literatura, compreendidas sob a lente ficcional do escritor Érico Veríssimo, possibilita-nos concentrar o foco no sentido de que as recordações dos sujeitos não caíam no esquecimento.

### Referências

- ASSMANN, Aleida. Transformations between history and memory. **Social Research**, Nova York, n. 75, p. 49-72, 2008.
- BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- CANDAUI, Joël. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2014.
- CHAVES, Flávio Loureiro. **História e literatura**. 3. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1999.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.
- HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.
- LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. **Projeto História**, São Paulo, v. 17, p. 63-201, nov. 1998.
- MIRANDA, Wander Melo. **Corpos escritos**: Graciliano Ramos e Silviano Santiago. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2009.
- POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.
- RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Ed. da Unicamp, 2007.
- VERÍSSIMO, Érico. **Fantoches e outros contos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- VERÍSSIMO, Érico. **O prisioneiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- VERÍSSIMO, Érico. **Noite**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

## LÍNGUA-MENOR E A AGRAMATICALIDADE: PENSANDO COM DELEUZE

Camila Fátima Cavion\*

Pensar a língua como sistema, a partir da ótica da Filosofia da Diferença, para Gilles Deleuze é entrar em um emaranhado de conceitos. O corpo-língua assume sua heterogeneidade nata frente às tentativas de homogeneização não só da Linguística Clássica, mas de toda uma sociedade de poder assentada sobre uma variedade de língua formal. Na intersecção de *língua-menor e escrita agramatical*, este estudo visa a refletir acerca das (im)possibilidades do desdobramento da língua menor no texto literário, partindo das interfaces kafkianas analisadas por Deleuze (2003, 2011, 2013), que tomam a literatura com a potência e intensidade imanente de uma vida.

O pensamento de língua na diferença compreende as relações de poder como agentes estabelecidos da superioridade de uma variedade linguística padrão ou oficial; afinal “não existe uma língua-mãe, mas tomada de poder por uma língua dominante dentro de uma multiplicidade política” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 23). Estes sistemas maiores, as línguas oficiais, por exemplo, são levadas ao poder por inúmeros desdobramentos sociais, políticos, culturais, históricos ou econômicos. Embora busquem a homogeneidade como característica totalizadora, brotam inúmeras manifestações que comprovam sua heterogeneidade. Deleuze e Guattari (2011) sugerem que as línguas se espalham por linhas e fluxos de maiores ou menores intensidades, evidenciando diferentes picos de variação. A variação atinge graus de rupturas no sistema, criando dialetos, derivando palavras, extrapolando estruturas gramaticais ou sintáticas. Há agenciamentos na língua que provocam a mudança de natureza em elementos que passam a comportar-se de uma maneira no sistema majoritário, oficial, e de outra no que chamaremos de funcionamento menor da língua.

A representação, sob este viés, inviabiliza a possibilidade de criação. Na escrita, o estabelecimento de normas e a centralização de modelos representativos dos textos são um exemplo de como a adequação do sistema-

---

\* Mestranda em Educação na Universidade de Caxias do Sul. Professora de Língua Portuguesa dos Ensinos Fundamental e Médio. Participante do grupo de pesquisa “DxFxRXNÇx”. E-mail: cfcavion@gmail.com



língua está ligada a regimes de representação maiores. O devir-menor da língua, assim chamado pelos autores, é caracterizado por uma “necessidade” advinda do próprio sistema maior enquanto modificado, trabalhado por seus usuários.

As variantes linguísticas, embora sejam trabalhos dentro de um sistema-maior, não caracterizam, por si só, língua-menor. Há uma necessidade do encontro, do *affecto*, há um precisar das palavras na língua-menor que extrapola o próprio sistema em suas regras *a priori* arborescentes e traça linhas de fugas direcionadas às intensidades mais ou menos potentes. Deleuze (2003) toma Kafka como na análise de língua-menor. A obra literária assume o papel de laboratório de experimentação, neste caso, de laboratório para a constatação de experimentações literárias e experiências discursivas. Franz Kafka cresce sob a influência de três culturas: a tcheca, a alemã e a judaica, já que nasce, em 1883, em Praga, quando esta ainda pertencia à monarquia austro-húngara. Por conta da religião, fala *ídiche*; tcheco era a língua mais falada em Praga na época, mas havia uma clara divisão com os falantes de alemão. Nessa inter-relação *entrelínguas* é que Kafka vive, operando o alemão como sua língua oficial de escrita. Ao assumi-lo como *língua-de-escrita*, passa a operar como sujeito estrangeiro daquele sistema. Há, no alemão de Kafka, um uso que intensifica os traços de pobreza da língua, abrindo caminho para o movimento de busca, de “garimpo”, de abertura de “fendas” no sistema-língua, o que dá forças a um processo criativo. Deleuze (2003, p. 38) comenta que “a impossibilidade de escrever de outra maneira senão em alemão é, para os judeus de Praga, o sentimento de uma distância irreduzível em relação à territorialidade primitiva checa” e que “o alemão de Praga é uma língua desterritorializada, conveniente a estranhos usos menores” (2003, p. 38). Para Kafka, o paradoxo linguístico imposto social e geograficamente, em relação ao idioma, forçou-o para que forjasse, na evolução de sua trajetória literária, um estilo particular que não era somente sintático ou vocabular, mas deslocava todo discurso maior para um novo tratamento, de homogêneo para heterogêneo.

Na *Metamorfose*, por exemplo, a linguagem toda é arrastada para assumir comportamentos sonoros que colaboram para a construção da trama. Gregor, protagonista, vai ficando com a voz cada vez mais incompreensível, até o ponto em que ela é transformada em um som deformado – não são mais necessárias as palavras, os próprios grunhidos denunciam a situação marginal, bizarra, anormal

em que ele se encontra; a irmã, musicista, faz o violino soar como um gemido – o som do instrumento exprime a angústia que não é só dela, mas também dos pais com a situação de Gregor. A percepção de Gregor metamorfoseado na história faz-se muito em razão dos artifícios de linguagem preferidos por Kafka, uma criação que supera as construções linguísticas e proporciona que todo o sistema da língua seja adequado para aquela expressão de conteúdo – a instalação de um devir-animalesco.

O trabalho das minorias dentro de um determinado sistema linguístico acontece na medida em que são tangenciados os limites e, na trama, o devir-animalesco da expressão de Kafka fica claro em decorrência de suas escolhas lexicais. Visualizando a língua em forma de sistema-rizoma, seu crescimento diagonal arrasta linhas de fuga. Estas, por sua vez, condicionam que aquela visão primeira do sistema linear seja questionada. O que a língua poderá ou o que poderá ser feito com ou através dela revelará sua potência, que se realiza sempre em graus de aumento ou diminuição e tem como implicação a diferenciação imanente. A agitação dessas potências leva a uma concepção linguística que vai além do calculável – infinito número de frases poderia ser escrito partindo de um finito número de regras – e chega a um horizonte que prevê a variação como requisito para a sobrevivência do sistema. Há, na língua que foge pela linha agramatical, uma negação a regras inalteráveis, pois o sistema já não tem funcionamento estável, está constantemente em desequilíbrio, agitação. Buscar características para o agramatical em Deleuze, é pensar na língua como um sistema-rizoma sempre aberto. O que Kafka consegue fazer é uma utilização intensiva da língua, extraindo das palavras suas tonalidades, revelando sua potência.

A problemática da literatura menor vai se descortinando quando passamos a entender que a Língua, no entendimento deleuziano, espalha-se, cresce, multifaceta-se ao passo em que exerce seu devir-menor. Sendo a língua uma realidade variável heterogênea, ‘maior’ e ‘menor’ no pensamento dos autores não definem duas línguas diferentes, mas tratamentos de uma mesma língua. Há uma perceptível presença de elementos de constância no tratamento maior e de variação no menor. O tratamento de uma língua como ‘mãe’ é político. A língua-padrão, a forma déspota da representação de uma língua oficial são grandes marcadores de poder, afinal: “[...] não há poder das palavras, mas somente

palavras a serviço do poder: a linguagem não é informação ou comunicação, mas prescrição, ordenança e comando” (DELEUZE; LAPOUJADE, 2006, p. 214).

Esta subtração de um sistema maior para a configuração de um novo sistema, o da literatura menor ou da língua-menor, não acontece tomando minoria por menor quantidade, mas, ao contrário, assumindo a minoria por uma marca de afastamento em relação a um princípio dominante. Na minoria que escorre de um escavamento no sistema-maior, vê-se um conjunto numeroso, múltiplo e rizomático de possibilidades.

Uma língua menor não tem devires de tornar-se maior. Exatamente pelo seu caráter minoritário, não há potência para que ultrapasse este limite. Uma vez que o fizesse, não seria mais menor e perder-se-ia a sua paridade com o combate – seria, então, a norma e não haveria mais o que combater.

Acontece que são constituídos territórios para as línguas. Ser parte de um território não significa, assumindo o modelo-rizoma, que se necessite permanecer neste estado. Por isso os movimentos de desterritorialização e reterritorialização acontecem quando se fala em uma língua-menor: há um salto de potência em relação ao sistema-déspota que desterritorializa aquela estrutura; ela já não pertence ao sistema maior, fez devir suas linhas de fuga e forjou novos agenciamentos.

A problemática da língua-menor e da agramaticalidade, a partir de um estudo deleuziano inclui, invariavelmente, pensar os desdobramentos de linguagem e literatura como manifestações artísticas. O trabalho do *falante-escritor-artista-de-língua* é o trabalho do garimpeiro que procura no próprio sistema maior rastros menores de expressão que carreguem a potência das possibilidades de seu conteúdo.

#### Referências

- DELEUZE, Gilles. **Kafka**: por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Editora Assirio & Alvim, 2003.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora. 34, 2013. v. 1.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011. v. 2.
- DELEUZE, Gilles; LAPOUJADE, David. **A ilha deserta e outros textos**: textos e entrevistas (1953-1974). São Paulo: Iluminuras, 2006.

## **PRODUÇÃO DA PARÁFRASE NO ENSINO SUPERIOR: UMA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DA TEORIA DOS BLOCOS SEMÂNTICOS**

Daniela Fátima Dal Pozzo \*

O nível superior requer, durante a formação profissional, a leitura e o estudo de material teórico que, muitas vezes, compõe a produção de gêneros de textos acadêmicos, tais como: resenhas, artigos, monografias, etc. Contudo, tais produções geram certa insegurança nos acadêmicos, pois podem levar a inconsistências teóricas e até mesmo ao plágio involuntário, decorrente de dificuldades de leitura, como, no nível de compreensão leitora, uma vez que este é pré-requisito para parafrasear.

Conforme consta nos mecanismos que avaliam a compreensão leitora no Ensino Superior, como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), os acadêmicos apresentam dificuldades no que concerne tanto a essa habilidade quanto a de produção escrita.

De fato, tais dificuldades acompanham os estudantes desde a Educação Básica, o que, aliás, não é fato recente na história do ensino no Brasil. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997, 1998), discussões a respeito de ensino de língua levaram a várias reestruturações no planejamento curricular ainda antes dos anos 1970, devido ao fracasso escolar quanto ao desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita.

Essas habilidades não apenas são importantes na Educação Básica e no Ensino Superior como são necessárias em todas as esferas da vida, uma vez que o indivíduo, como ser social, interage com os demais pela linguagem, seja por meio da fala, seja da escrita, o que exige capacidade de compreensão leitora e de produção de discursos.

Com base nisso, este estudo visa a colaborar com o ensino da paráfrase, no contexto do Ensino Superior, a partir dos pressupostos da Semântica Argumentativa, considerando que, nesse nível de ensino, há maior exigência de produção de textos acadêmicos que requerem essa habilidade.

---

\* Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura (bolsista Prosuc/Capes), da Universidade de Caxias do Sul (UCS). *E-mail*: danieladalpo@gmail.com

O tema é relevante, uma vez que há poucos estudos sobre a paráfrase à luz da Semântica Argumentativa. Em uma rápida busca no Banco de Teses e Dissertações na Capes, os estudos com paráfrase se voltam mais para o ensino da paráfrase sob o viés da Linguística Cognitiva. Além de que, sob a perspectiva da teoria-base deste estudo, a paráfrase pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades de compreensão leitora e de produção escrita.

Fala-se muito sobre parafrasear, mas não se ensina como fazer isso. Partindo disso, esta pesquisa tem como tema: a Teoria dos Blocos Semânticos e a produção de paráfrase.

Diante disso, surgiu o problema desta pesquisa: *Como o conceito de argumentação interna (AI), da Teoria dos Blocos Semânticos, de Carel e Ducrot, pode ser transformada didaticamente para auxiliar na produção de paráfrases em discursos de divulgação científica elaborados por acadêmicos no Ensino Superior?* A fim de responder à questão norteadora desta pesquisa, o objetivo geral deste estudo é propor uma transposição didática da Teoria dos Blocos Semânticos, especialmente da argumentação interna (AI), para a produção de paráfrases, a fim de contribuir para a produção de discursos científicos no Ensino Superior.

Para tal, será feita uma revisão teórica dos principais pressupostos que compõem este estudo, tais como: de *valor e eixos associativo e sintagmático*, de Ferdinand de Saussure, conceitos que são a base da Semântica Argumentativa, bem como os conceitos de *frase, enunciado, texto, discurso, argumentação, argumentação interna (AI), bloco semântico*, entre outros, da Teoria dos Blocos Semânticos, de Marion Carel e Oswald Ducrot. Além disso, será definido o que se entende por paráfrase sob essa perspectiva, bem como qual a relevância dela no meio acadêmico e suas implicações quando não bem produzida, como o plágio.

A Semântica Argumentativa parte da ideia de *valor*. Para Saussure, não há significados *a priori* na língua. Desse modo, os signos, muitas vezes, podem ter um sentido diferente daquele dicionarizado, uma vez que é apenas no discurso que ele tem seu valor constituído.

Nas palavras do mestre genebrino: um signo tem seu valor “verdadeiramente determinado pelo concurso do que existe fora dela. Fazendo parte de um sistema, está revestida não só de uma significação, como também, e

sobretudo, de um valor, e isso é coisa muito diferente” (SAUSSURE, 2012, p. 162).

Assim sendo, a essência da Semântica Argumentativa é de que ela é imanentista, ou seja, segundo Ducrot (2005), a argumentação está inscrita na língua: é preciso compreender a instrução dada pela língua para constituir o sentido do discurso.

A Teoria dos Blocos Semânticos, versão atual da Semântica Argumentativa, considera que o sentido “está constituído por ciertos discursos que esa entidad lingüística evoca. Esos discursos serán caracterizados con el nombre de *encadenamientos argumentativos*” (DUCROT, 2005, p. 13). O fato de os encadeamentos serem interdependentes faz com que seja possível descrever a língua na/pela língua.

Um encadeamento argumentativo é constituído por um segmento (X e Y), o qual é unido por um conector, que pode ser normativo, como *portanto*, ou transgressivo, como *no entanto*. Eles não necessariamente precisam estar marcados no enunciado, pois outras palavras ou expressões podem marcar essa relação.

Assim, o enunciado *O dia está ensolarado, portanto vou à praia*, constitui-se do seguinte encadeamento argumentativo: *dia ensolarado PORTANTO praia*. O enunciado tem seu sentido constituído a partir da inter-relação dos dois segmentos: A só tem seu sentido constituído a partir de B e vice-versa.

Sob esse viés, surge um outro conceito, o de *argumentação interna* (AI). Segundo Ducrot (2005), as palavras chamadas plenas, que possuem um conteúdo, podem ser parafraseadas. A título de exemplo, a argumentação interna de masoquista é *dor PORTANTO prazer*. Um outro exemplo é a argumentação interna de *prudente*. Tem-se, então: *perigo PORTANTO precaução*.

É a partir, principalmente, desse conceito que este estudo se desenvolverá para pensar a produção de paráfrases.

Cabe ressaltar que esta pesquisa ainda está em fase de desenvolvimento, porém sabe-se que o conceito de *argumentação interna*, transformado didaticamente, pode vir a auxiliar os acadêmicos quanto à produção de paráfrases.

## Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.106 p. 1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Língua Portuguesa: Ensino de quinta a oitava séries. I. Título. Ensino de quinta a oitava séries. I. Título. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 3 maio 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.106 p. 1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Língua Portuguesa: Ensino de quinta a oitava séries. I. Título. Ensino de quinta a oitava séries. I. Título. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 8 maio 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/enade>. Acesso em: 3 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 3 maio 2019.

DUCROT, Oswald. **Polifonía y agumentación**: conferencias del Seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso. Cali: Universidad del Valle, 1990.

DUCROT, Oswald. Introdução. *In*: CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. **La semántica argumentativa**: una introducción a la teoría de los bloques semánticos. Edición literaria a cargo de María Marta Negroni y Alfredo M. Lescano. Buenos Aires: Colihue, 2005. p. 10-25.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

## A REPRESENTAÇÃO DO SUJEITO FEMININO EM *O SENHOR BRECHT*, DE GONÇALO M. TAVARES

Elisa Capelari Pedrozo \*

Gonçalo Manuel de Albuquerque Tavares, renomado autor angolano-português, é uma daquelas surpresas que, atualmente, cresce no mercado editorial e conquista tanto os leitores quanto os críticos. Sua escrita compreende os mais variados gêneros, resultado de uma mistura lúdica de sua experiência enquanto leitor. Por conta disso, sublinha-se a amplitude temática da literatura do português. Questões como a identidade, o poder e a diferença podem guiar a leitura dos minicontos que compõem *O senhor Brecht* (2005), averiguando o formato de comportamento seguido pelas personagens femininas que estão em “A viúva”, “Mudanças”, “Estética” e “Torcicolo”.

Com o intuito de elucidar a construção da mulher nessas narrativas, divide-se o presente trabalho em duas partes que se complementam, a saber: 1) Uma perspectiva histórica dos estudos culturais na América Latina; 2) Teoria crítica feminista e Literatura: *O senhor Brecht*, tópico voltado a discussão dos minicontos “A viúva”, “Mudanças”, “Estética” e “Torcicolo”, de Tavares. Os textos são investigados sob uma proposta de hermenêutica literária, pautada em estudos culturais de gênero, a partir da teoria crítica feminista exposta por: Elaine Showalter (1994), Heloisa Buarque de Hollanda (1994) e Maria Lúcia Rocha-Coutinho (1994). A finalidade deste artigo é salientar as semelhanças e diferenças das personagens femininas presentes nos contos, comparando-as. No entanto, para que isso seja possível, é preciso retomar a história dos estudos culturais latino-americanos.

Os praticantes dos estudos culturais na América Latina, em geral, não parecem dispostos a diminuir sua identidade diante de uma tradição anglo-americana. Assim, a análise latino-americana pode ser recebida ou como uma perspectiva dos estudos culturais ou como um exemplo de tudo o que possui de distintivo. Desse modo, ambas as tendências, estudos culturais e investigação

---

\* Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura (PPGLet) da Universidade de Caxias do Sul (bolsista TAXA/CAPES). Integrante do grupo de pesquisa “Literatura sob o signo do gênero – LEITORA1”, coordenado pela Profª Drª Cecil Jeanine Albert Zinani. Licenciada em Letras pela Universidade de Caxias do Sul (2018). *E-mail*: elisacapelarip@gmail.com



cultural latino-americana, partilham o mesmo objeto, a relação comunicação-cultura, e uma afinidade teórica, o aporte gramsciano quanto à hegemonia, mas preservam suas diferenças.

Na América Latina, em 1980, inicia-se a reflexão acerca dos estudos culturais, ensejada pelo surgimento das indústrias culturais que reconfiguraram a cultura popular local. Dentre as contribuições da teoria latina estão Jesús Martín-Barbero e Néstor García Canclini, que repensaram a problemática, “revelando a existência de empréstimos e negociações entre a cultura considerada ‘legítima’ e aquelas formas culturais cotidianas” (ESCOSTEGUY, 2010, p. 19). Tais formulações não são isoladas, acontecem ao mesmo tempo que a ‘outra’ cultura e convergem no pensamento de que a cultura precisa ser vista a partir das relações de poder que a envolvem, por exemplo, a influência midiática, os processos de resistência e a reprodução social.

## **1 A versão latino-americana**

Escosteguy (2010) ressalta os pesquisadores Jesús Martín-Barbero e Néstor García Canclini como os pioneiros, na instituição da perspectiva dos estudos culturais latinos. Nesse território, em 1960, estudaram-se as práticas e as formas simbólicas ou excluídas da esfera cultural ou que não eram vistas com legitimidade para serem estudadas. Após, com o capitalismo em curso, exploraram-se as formas culturais contemporâneas e a emergência de indústrias culturais. Na década de 1980, observaram-se as transformações da experiência social; a produção de hierarquias sociais e políticas – oposição entre níveis de cultura.

Esse debate resulta na revisão de cânones estéticos ou de identidades nacionais que se apresentam como universais, mas ignoram determinações de raça, gênero e classe. É o caso de Canclini e Martín-Barbero, que, consoante Escosteguy (2010), propõem categorias analíticas como o sincretismo, a hibridação e a mestiçagem nos estudos culturais latino-americanos. Portanto, o objeto de estudo concentra-se no espaço do popular e das práticas da vida cotidiana, com relações de poder e conotação política.

Apesar de ter surgido na academia, a tendência latino-americana não teve um centro de referência como aconteceu na Inglaterra. Aqui, os

pesquisadores que se interessavam pelo assunto investigavam o tema de forma isolada nas universidades. Contudo, os estudos culturais na América Latina surgem entrelaçados com a redemocratização da sociedade local e a observação dos movimentos sociais da época. Os intelectuais discorrem críticas às mudanças da vida social e cultural ao seu redor. Esse engajamento político diferencia o movimento latino-americano do britânico.

No que diz respeito à teoria que delineia a tendência sul-americana, passou-se do determinismo marxista, que focava na diferença de classes, para o marxismo gramsciano, atento à pluralidade de matrizes culturais. Para tanto, abandonou-se a concepção de imposição cultural que se distanciava da apropriação e ressignificação das mensagens hegemônicas. Junto disso, ocorre a crise das nações e identidades nacionais, abrindo espaço para pensar a comunicação na cultura, ou seja, a identidade que se fortalece no encontro e conflito com o outro. (ESCOSTEGUY, 2010). Passou-se a ver a cultura aliada ao campo dos processos constitutivos e transformadores sociais.

No início dos anos 2000, ocorre a emergência dos estudos culturais de gênero e a consolidação do pensamento feminista, como um viés inovador para a crítica. Ainda que a sociedade sul-americana passe por um momento de pluralismo neoliberal, e a reivindicação do direito à profissão para a mulher não seja mais o centro do movimento, a presença do feminino é um traço marcante da cultura pós-moderna (HOLLANDA, 1994). Os estudos feministas promoveram o deslocamento do foco analisado, assumindo como objeto a mulher, que é marginalizada, sem poder de fala e representação político-intelectual na sociedade.

Nesse debate, insurgem a identidade, a alteridade e a diferença, transformando os discursos hegemônicos de valores culturais. A partir da consciência dos processos históricos de construção e representação da figura da mulher, a crítica feminista passa a questionar o poder que legitima certas representações em detrimento de outras, nos campos das ciências sociais e humanas.

## 2 Teoria crítica feminista e literatura: *O senhor Brecht*

Atualmente, percebem-se dois polos conceituais na discussão da crítica feminista, a saber, o anglo-americano e o francês. Aqui, optou-se por trabalhar com o primeiro, visto a sua importância na teoria literária, que investiga, ao longo da história da literatura, a arbitrariedade das representações da imagem feminina e os escritos produzidos por mulheres. Elaine Showalter (1994) chamou essa tendência de Ginocrítica, que, além da revisão dos critérios estéticos para a interpretação das obras, inclui o resgate de trabalhos de autoria feminina, como um dos seus objetivos.

Entre os cinquenta minicontos do livro *O senhor Brecht* (2005), de Gonçalo M. Tavares, selecionaram-se os quatro que possuem personagens femininas. São eles: “A viúva”, “Mudanças”, “Estética” e “Torcicolo”. Na discussão das produções, observa-se o enredo da história, o modo como a mulher é apresentada e o que constrói a sua imagem durante a narrativa, a fim de delimitar a representação do feminino em cada texto.

No miniconto “A viúva”, explora-se as mazelas de uma sociedade que é movida por aparências e pela importância que dá aos bens materiais e ao poder aquisitivo. A narrativa desenvolve-se a partir do relato de que um morto está encolhendo dentro do caixão, em seu velório. Inicialmente, percebe-se que as pernas encurtaram; no dia seguinte, sobrou apenas a cabeça e os sapatos. Então, a mulher do defunto insurge na história. Irritada e descontente, ela reclama por ter desperdiçado dinheiro, na compra de um caixão para velar alguém que encolheu. No final, depois do enterro, não contém as lágrimas, agarrando-se ao caixão de madeira.

Nessa produção, a mulher é apresentada como a viúva de um homem que está sendo velado. Por conta dele, ela se torna a protagonista do enredo. Consoante Maria Lúcia Rocha-Coutinho (1994), os estudos sobre as relações de poder entre homens e mulheres, na família e na sociedade do século XIX em geral, abordam que elas ocupavam uma posição de subordinação. A autoridade masculina priorizava o seu desejo no relacionamento. Assim, cabe supor que somente após a partida do esposo a mulher pudesse escolher no que investir as economias da família. Isso justificaria o sofrimento da viúva em gastar tudo o que tinha com um caixão.

Em “Mudanças”, há uma crítica aos governos ditatoriais. Narra-se a vida profissional de uma mulher que atuou como manicure em um salão de beleza e, posteriormente, com essa experiência, serviu ao governo. No entanto, devido às mudanças políticas do país, sua função era amputar os dedos dos criminosos. Nesse miniconto, descreve-se a mulher por meio de sua profissão, podendo considerá-la um sujeito passivo e obediente, que trabalha para um governo que não só corta os dedos dos criminosos, mas a liberdade da população, metaforicamente. Aqui, também, surge a questão da autoridade, que legitima a posição ocupada por alguém que determina à personagem punir outros indivíduos da organização social.

“Estética” mostra a tirania da beleza imposta pela sociedade contemporânea à figura feminina. O enredo se desenrola em uma única cena, descrevendo a conversa de uma mulher com o seu médico. Ela solicita que lhe corte uma perna, para que perca peso. A partir dessa conotação, a crítica explora a realidade da mulher que precisa lutar para aceitar o seu corpo e a sua imagem, inserida numa atmosfera de perfeição. Por outro lado, a atitude da personagem pode representar uma tentativa de adequação à identidade feminina, que se legitimou com a prática de procedimentos estéticos. Enquanto, no século XIX, esperava-se que a mulher fosse “frágil, emotiva, dependente, instintivamente maternal e sexualmente passiva” (ROCHA-COUTINHO, 1994, p. 30), agora, precisa adequar-se às medidas do que é considerado belo.

No texto “Torcicolo”, mostra-se a necessidade que a monarquia tem de supervisionar os acontecimentos da sociedade. O narrador conta a história de uma rainha que tinha o hábito de passear, para acompanhar o que ocorria fora do palácio. Certa vez, sofreu um torcicolo no pescoço e não pôde mais movimentar a cabeça. Por essa razão, o rei ordenou que o reino funcionasse em frente à varanda da esposa. Nesse miniconto, a mulher é apresentada conforme o discurso da ‘natureza feminina’, exposto por Rocha-Coutinho (1994). Ela é a extensão do homem, que a supervisiona constantemente, por conta da sua doença. Dessa forma, enquadra-se na imagem de pureza e inferioridade.

A partir da análise da representação do sujeito feminino nos minicontos: “A viúva”, “Mudanças”, “Estética” e “Torcicolo”, verifica-se que as narrativas têm em comum a construção da imagem de uma mulher frágil e dependente. Mesmo que em perspectivas diferentes, as personagens agem de acordo com a ‘natureza

feminina', isto é, falam pouco; ficam reclusas ao ambiente doméstico; são dedicadas à família; preocupam-se em excesso com a aparência; exercem profissões simples e que não exigem instrução; são dependentes; necessitam atender às expectativas de outrem, culturalmente, estabelecidas.

#### **Referências**

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. **Cartografia dos estudos culturais**: uma versão latino-americana. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. Feminismo em tempos pós-modernos *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Tendências e impasses**: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 7-22.

ROCHA-COUTINHO, Maria Lúcia. **Tecendo por trás dos panos**: a mulher brasileira nas relações familiares. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

SHOWALTER, Elaine. A crítica feminista no território selvagem. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Tendências e impasses**: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 23-57.

TAVARES, Gonçalo M. **O senhor Brecht**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2005.

## JOVENS E LEITURA: UM OLHAR NA PERSPECTIVA DA RELAÇÃO COM O SABER

Fabiana Kaodoiniski\*  
Carla Roberta Sasset Zanette\*\*

Observa-se, na última década, uma mudança no comportamento e nas formas de ser e de estar dos jovens. Nesse contexto, nem sempre eles conseguem ver sentido nas práticas educativas, não raras vezes tecnicistas ou distantes da sua realidade. Alguns vivenciam uma educação precarizada, que não consegue propiciar o espaço necessário à expressão dos dilemas juvenis. Nesse sentido, cada vez mais, mostra-se um desafio planejar práticas educativas voltadas à juventude, que atendam aos seus anseios e possibilitem sentido.

Ademais, a escola está imersa em contradições. Uma delas, conforme Charlot (2013), é a perspectiva da massificação do ensino, associada à obrigatoriedade de frequência, fazendo com que, não raro, ela pouco desperte o interesse dos jovens. Há, assim, um desencontro entre o que a escola pode proporcionar aos seus estudantes e aquilo que eles e suas famílias nela buscam.

Esse desencontro pode ser evidenciado, de acordo com Charlot (2013), em práticas escolares distantes do cotidiano dos estudantes, nas quais predominam a abstração e o falar sobre os objetos de conhecimento. Nesse contexto, tantas vezes, o estudante encontra-se em situação de fracasso escolar, calcada na falta de estudo ou associada à reprodução do saber, à obediência cega às normas estabelecidas. Para Charlot (2013), essa questão está diretamente relacionada à crise de sentido no processo educativo, em que o aluno não se sente estimulado à busca da aprendizagem como resultado de sua atividade intelectual.

Nesse viés, como fazer para que o estudante perceba a incompletude inerente ao ser, que fomenta a satisfação de um desejo? Em que ponto a escola falha? Por que, não raro, nela o jovem não vê sentido em ações, mas, em atividades extraclasse, percebe-se realizado e pleno? Que relação o jovem estabelece com os conhecimentos extraescolares, sobretudo com as leituras que realiza?

---

\* Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

\*\* Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

Pensando que estar na escola e nela realizar leituras nem sempre faz sentido ao jovem, o que o mobiliza, tantas vezes, fora dela, a ler diferentes gêneros, a interagir com variados textos e a estabelecer relações diversas com os saberes implicados nas diferentes práticas leitoras?

Assim, este trabalho, de cunho bibliográfico, objetiva refletir sobre a possibilidade de partir do diagnóstico desse desencontro entre interesses dos jovens e possibilidades propiciadas pela escola, em consonância com a teoria de Charlot (2013), para refletir sobre ações de letramento escolar que façam sentido, mobilizem a conhecer variados gêneros literários e artísticos e sejam geradores de prazer, fruição e fomentem a autoria.

Cabe questionar como a relação com o saber, imbricada nas múltiplas leituras e formas de expressão realizadas, fora da escola, impulsiona o protagonismo juvenil e colabora na constituição identitária desses jovens, considerando esse viés no contexto das práticas de leitura, linguagens e modos de expressão das juventudes. Compreender essa dimensão extracurricular pode fornecer subsídios para avaliar a relação da leitura e da expressão com as identidades juvenis na perspectiva da relação com o saber estabelecida. Ao entender esses processos, parece ser possível projetar práticas educativas inibidoras da invisibilidade sentida por muitos jovens, com alternativas para o encontro do sentido.

Cada sujeito participante do processo educativo formal apresenta um modo específico de ser e de estar no mundo. Logo, também, estabelece uma forma peculiar “de se relacionar com o mundo, com os outros, consigo mesma e, portanto, com o saber e, de forma mais geral, com o aprender” (CHARLOT, 2013, p. 162).

Mobilizados, os educandos demonstram interesse pelo conteúdo estudado e têm mais possibilidades de se engajar em uma atividade intelectual, que se torna, assim, imbuída de sentido e geradora de prazer, o que não exclui do processo o esforço e a exigência (CHARLOT, 2013). Assim, o ensino desafia o estudante a mobilizar-se e permite a construção de variadas formas de se relacionar com o mundo e com o conhecimento construído ao longo da história.

Mobilizar relaciona-se ao impulso interno para aprender, relacionado aos desejos dos educandos, associados à sensação de incompletude. A mobilização

é, portanto, diferente da motivação, pois esta vem de fora, de estímulos gerados por outros (CHARLOT, 2013).

Diante disso, Charlot (2013, p. 114) afirma que “ensinar é, ao mesmo tempo, mobilizar a atividade dos alunos para que construam saberes e transmitir-lhes um patrimônio de saberes sistematizados legado pelas gerações anteriores de seres humanos”.

O problema da mobilização na escola é a dificuldade de despertar um interesse intrínseco ao sujeito, por ser interno. Charlot (2013, p. 160) defende como resposta a necessidade de averiguar o que ele chama de “relação com o saber”: “na relação com o mundo, na relação consigo mesmo, na relação com os outros, o aluno precisa ascender ao eu epistêmico, porém, sem perder a experiência cotidiana”.

Parece que existe uma dimensão simbólica implicada nesse processo. O significado de estar na escola se liga à relação estabelecida pelo estudante com ela, seus espaços, as possibilidades, contradições, normas.

Quanto à *relação consigo mesmo*, no viés de Charlot (2013), tantas vezes, ao ler um livro e reconhecer-se nas histórias dos personagens, os jovens realizam um processo interior de transformação, em que a catarse se faz presente. Ao escrever uma poesia ou *fanfic*, por exemplo, dão voz a anseios antes escondidos, alterando os modos de vida juvenis.

A *relação com o mundo* é estabelecida nessa dinâmica quando os jovens demonstram não realizar uma leitura ou se expressar porque alguém os obrigou. Ao contrário, o fazem porque surgiu um processo de identificação, típicos das culturas juvenis, em que um elemento muito presente é a cultura digital. Com as tecnologias, experimentam diversos recursos, modos de conexão e contato com o conhecimento, formas de narrar a si mesmos, constituindo sua subjetividade e configurando uma identidade sempre em transição em função do contato do eu com outros eus (pessoas, textos).

Cabe refletir sobre mudanças nos modos de produção e de consumo da literatura com o surgimento de novas tecnologias, que permitiu novas formas de conexão e difusão, alterando a materialidade do livro. Nesse cenário, vemos influenciadores digitais resenhando textos literários (por escrito, em áudio, vídeo) ou contando histórias, o que cria uma nova forma de percepção e de alcance do texto, porque existe uma relação com o saber, situada na dimensão



da mobilização do desejo. Os próprios jovens experimentam modos de constituição de si ao narrar suas histórias em *blogs*, ao escrever em resposta aos textos que leem, ao continuar narrativas, criando outros finais, ao projetar um *design* de RPG, por exemplo. Veem, assim, na rede e nas possibilidades tecnológicas, espaço de autoria e de protagonismo, em que podem questionar o mundo, participando dele, expressando-se para um leitor/interlocutor real (tantas vezes uma prática distante daquela da escola, em que, não raro, produzem para o professor). Se o material é publicado, o leitor, por sua vez, pode manifestar-se em resposta, em uma perspectiva dialógica, que enfatiza o aspecto da *relação com os outros* da teoria de Charlot (2013).

Uma evidência da expressão extraescolar, em consonância com a relação com o saber, pautada na relação com o mundo é que, cada vez mais, os jovens se interessam por escritas de narrativas ficcionais, de aventura, de ficção científica. Esse interesse, não raro, surge em função de serem leitores desse tipo de texto. Tantas vezes, os jovens subvertem a noção clássica de literatura, criando narrativas e outras escritas que se enquadram em uma nova cultura: a de fã. Nos espaços virtuais de expressão, são discutidos pelos usuários vários aspectos, desde o *software* a ser utilizado para escrever, até detalhes das narrativas: as *fanfics*, os temas, os personagens. Em redes sociais literárias, há a possibilidade de postagem de histórias em um perfil, acessíveis aos membros.

Muitas dessas construções mostram-se como terreno fértil para dar início a uma história mais elaborada e publicação em livros inclusive. Isso configura uma prática colaborativa, em que a escrita tem seu início de forma coletiva, enfatizando também a *relação com os outros* no processo de mobilização para a atividade intelectual, a qual justamente é realizada porque faz sentido ao jovem, “se despertar nele certos ecos” (CHARLOT, 2001, p. 21).

Em suma, a leitura pode ser entendida como prática sociocultural. Ela revela o humano, e a humanização precisa estar pressuposta no processo educativo. Do mesmo modo, as formas de expressão dos jovens em espaços não escolares, em locais alternativos, em movimentos juvenis, imbricados com a dimensão cultural afeta, tantas vezes se mostram como possibilidade de autoconhecimento, de aprendizagem, de encontro e diálogo com o outro e de enfrentamento das angústias juvenis, da invisibilidade, de dificuldades, permitindo o encontro do sentido, a manifestação da autoria, não rara aniquilada no currículo escolar. Essas práticas culturais revelam uma relação com o saber e também podem ser entendidas como dimensões educativas e

constitutivas dos jovens, em especial quanto à cidadania e às novas formas de ser e de estar no mundo.

#### **Referências**

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, Bernard. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

## AQUISIÇÃO TARDIA DA LÍNGUA DE SINAIS NAS CRIANÇAS SURDAS E O PAPEL DA ESCOLA BILÍNGUE PARA SURDOS

Grasiele Pavan<sup>\*</sup>  
Micheli Porn da Silva<sup>\*\*</sup>

A surdez, quando diagnosticada em crianças que estão inseridas em famílias de ouvintes, é tratada como deficiência, ignorando as necessidades linguísticas delas, em uma tentativa de normalizá-las. Isso ocasiona um não reconhecimento das línguas de sinais como primeira língua desses indivíduos nos primeiros anos da vida, e como isso gera prejuízo em relação à aquisição da língua e no desenvolvimento dessas crianças?

De forma geral, é somente no ingresso escolar das crianças surdas que existe a possibilidade de estarem em um ambiente linguístico favorável ao seu pleno desenvolvimento social e cognitivo, se essas forem matrículas em escolas bilíngues para surdos. O objetivo desta pesquisa é apresentar a aquisição tardia da língua de sinais em crianças surdas e como isso é afeta seu desenvolvimento, a partir da teoria interacionista de Vygotsky e do período crítico proposto por Lennenberg.

Para abordar a língua própria das crianças surdas, foi considerada a língua de sinais específica do território onde essa criança vive, como a língua ideal para ser a materna<sup>1</sup> e para promover seu pleno desenvolvimento como primeira língua.<sup>2</sup>

Em relação à aquisição da linguagem em crianças surdas, é verificável, a partir de pesquisas e suas considerações, a existência de diferenças e semelhanças em comparação com as crianças ouvintes. As investigações apresentam, a seguir, resultados específicos em relação à língua de sinais, e

---

<sup>\*</sup> Orientadora. Mestranda em Letras e Cultura pela Universidade de Caxias do Sul. *E-mail*: gpavan@ucs.br

<sup>\*\*</sup> Acadêmica de Letras Língua Brasileira de Sinais pela Uniasselvi. *E-mail*: mpsilva10@ucs.br

<sup>1</sup> Língua materna é a que a criança está exposta, e que adquire através da interação com o meio onde está inserida, sem necessidade de instrução formal.

<sup>2</sup> Pode ser considerada a língua materna, porém este artigo trata a primeira língua como a que atende às necessidades comunicativas do sujeito, podendo não ser a primeira língua a que a criança foi exposta e nem adquiriu. Aqui está sendo ponderada a realidade das crianças surdas que, normalmente, são expostas a uma língua oral, que não possibilita desenvolver a linguagem de forma plena e não se torna a língua materna.

comparativos entre a língua de sinais e orais, conforme levantamento feito por Pizzio e Quadros, (2011, p. 3-4): “Os estudos das línguas de sinais no sentido das investigações linguísticas apresentam evidências de que as línguas de sinais observam as mesmas restrições que se aplicam às línguas faladas”.

As condições ambientais em que as crianças surdas estão inseridas e a exposição que elas têm à língua são os principais fatores que interferem na aquisição da linguagem, podendo gerar um atraso no seu desenvolvimento, quando não está em contato com uma língua de sinais. A maioria dos bebês surdos não têm acesso a uma comunicação específica à sua necessidade, e isso acontece por diversos fatores, os quais serão tratados mais adiante.

A interação do surdo com uma língua de modalidade visoespacial<sup>3</sup> como língua materna, da mesma forma que uma criança ouvinte com uma língua oral, demonstra que é possível sim haver uma aquisição em idade apropriada para a linguagem de crianças surdas. Entretanto, para que uma criança surda tenha o mesmo *input* linguístico que uma criança ouvinte, e esteja em condições iguais para a aquisição da linguagem, ela deve nascer em uma família que utiliza a língua de sinais como primeira língua e, segundo os estudos da área, não é o que acontece na maioria dos casos.

As línguas de sinais são línguas naturais e, conforme aponta Quadros e Karnopp (2004), passam a ser reconhecidas como línguas legítimas, a partir das pesquisas linguísticas na década de 60, nos Estados Unidos. Esses estudos comprovaram que a língua de sinais se enquadra nos critérios linguísticos das línguas orais, no léxico, na sintaxe e na capacidade infinita de gerar sentenças, sendo assim reconhecidas como línguas legítimas.

Por meio do reconhecimento do caráter linguístico das línguas de sinais e do seu potencial como meio de comunicação, essas pesquisas geraram uma série de outros estudos que comprovaram que qualquer língua de sinais equivale, linguisticamente, a uma língua oral, desempenhando a mesma função. E, por serem línguas naturais, possuem uma série de características que as definem como um sistema complexo de comunicação, que possibilita a interação entre

---

<sup>3</sup> As línguas de sinais são línguas de modalidade denominada visoespacial por característica de sua produção e recepção. São produzidas a partir do movimento das mãos, braços, antebraços, ombros em um determinado espaço predefinido e recebidas pelo destinatário por meio do canal visual. Estão em oposição à modalidade oral-auditiva das línguas orais.

humanos, desde as informações mais básicas até o nível mais complexo de conhecimento existente.

As línguas de sinais são línguas de modalidade visoespacial. São línguas em que a articulação (da fala)<sup>4</sup> está localizada nas mãos, nos braços, antebraços, ombros e no rosto, e a percepção é captada pelo canal visual. Seus usuários, em sua maioria, são pessoas surdas, que, por inabilidade do uso de uma língua oral-auditiva e/ou por conforto linguístico, optam por adotá-la, de forma exclusiva ou, quando as condições sensoriais do indivíduo permitem, concomitante à língua oral majoritária.<sup>5</sup>

A aquisição tardia da língua em crianças surdas acarreta prejuízos ao seu desenvolvimento. Não estar inserido em um ambiente que forneça o *input* linguístico necessário para que a linguagem receba estímulos significativos em uma língua adaptada às necessidades da criança, faz com que a compreensão do mundo seja feita de forma superficial e a aquisição da língua não aconteça de forma satisfatória.

A escola, desde a metade do século passado,<sup>6</sup> é o espaço onde essas crianças têm encontrado um mundo confortável de interação, aprendizado e de aquisição da língua, quando essa é um espaço onde a língua de sinais é a primeira língua, ou seja, uma escola bilíngue para surdos. A consolidação do espaço escolar, como o ambiente favorável à aquisição de língua, não seria o ideal, pois essas crianças deveriam ter acesso muito antes. Entretanto, é o espaço escolar o que melhor compreendeu e atendeu às necessidades linguísticas delas, o que deveria ser feito no núcleo familiar e social, antes de ser feito na escola.

No Brasil, hoje, muitas crianças surdas têm acesso a Libras, a partir do ambiente escolar, quando esse é bilíngue para surdos, porém tantas outras nem

---

<sup>4</sup> Quando há referência a uma língua de sinais, o termo *fala* pode parecer controverso para muitas pessoas, porém, considerando que existe oralidade nas línguas de modalidade visoespacial, a afirmação que o surdo fala é coerente, e por conta disso o termo é apresentado entre parênteses.

<sup>5</sup> Língua oral majoritária são as línguas de modalidade oral utilizadas em territórios determinados como língua oficial de comunicação, instrução e interação, no caso do Brasil a língua oral majoritária é a Língua Portuguesa.

<sup>6</sup> A segunda metade do século XX é um momento de transição nos modelos de educação para surdos. Considerando o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo, sabemos que, mesmo quando as crianças eram obrigadas a usar uma língua oral na comunicação escolar, a resistência dos estudantes surdos mantinha a língua de sinais como primeira língua para eles.

nesse ambiente encontram um espaço adaptado a essas necessidades. A abordagem dessa pesquisa foi traçada a partir de crianças inseridas em escolas bilíngues, que passam a ter acesso à língua de sinais na escola; porém é importante destacar aqui que muitas crianças ainda não encontram essa realidade quando passam a frequentar uma instituição de ensino.

## Referências

- BRASIL. **Lei n. 10436, de 24 de abril de 2002**. Brasília, Distrito Federal: Planalto, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 24 mar. 2018.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- GORSKI, Edair; FREITAG, Raquel Meister Ko. **Ensino de língua materna**. Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em: [http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/ensinoDePrimeiraLingua/assets/249/TEXTO-BASE\\_ELM\\_2010.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/ensinoDePrimeiraLingua/assets/249/TEXTO-BASE_ELM_2010.pdf). Acesso em: 5 jun. 2019.
- LIMA JÚNIOR, Ronaldo Mangueira. A hipótese do período crítico na aquisição de língua materna. **Revista (con)textos Linguísticos**, Vitória, p. 225-239, jul. 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/4757>. Acesso em: 15 jul. 2019.
- LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, pensamento e aprendizagem**. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 59-84.
- LURIA, Alexander Romanovich. Vigotskii. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, pensamento e aprendizagem**. Trad. de Maria da Penha Villalobos. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 21-38.
- PIZZIO, Aline Lemos; QUADROS, Ronice Müller de. **Aquisição da Língua de Sinais**. Florianópolis: UFSC, 2011. 79 p. Disponível em: [http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/aquisicaoDeLinguaDeSinais/assets/748/Texto\\_Base\\_Aquisi\\_o\\_de\\_L\\_inguas\\_de\\_sinais\\_.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/aquisicaoDeLinguaDeSinais/assets/748/Texto_Base_Aquisi_o_de_L_inguas_de_sinais_.pdf). Acesso em: 5 jun. 2019.
- QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. [s.l]: Jahr, [19--?]. 159 p. Disponível em: <http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/11/PENSAMENTO-E-LINGUAGEM.pdf>. Acesso em: 1º jun. 2019.

## RESGATE E ANÁLISE DE UM CONTO DA SUL-RIO-GRANDENSE CÂNDIDA FORTES, UMA ESCRITORA OITOCENTISTA ESQUECIDA

Cecil Jeanine Albert Zinani\*  
Guilherme Barp\*\*

Este resumo expandido integra os estudos de resgate de escritoras brasileiras do século XIX, a partir de uma abordagem da crítica feminista. Assim, questiona-se: em quais veículos essas mulheres marginalizadas publicaram seus escritos? Que aspectos estéticos e literários estão presentes nas suas composições? Portanto, aqui, o objetivo é ampliar a fortuna crítica da produção de uma dessas “ilustres desconhecidas,” resgatando um texto esquecido, localizado em periódicos do País, analisando-o. A escritora escolhida, natural de Cachoeira do Sul (RS), foi Cândida Fortes.<sup>1</sup> Este estudo alinha-se à temática intitulada “expressões artísticas da linguagem”, presente no nono grupo de trabalho do IV CEDU, pois busca investigar aspectos estético-literários presentes na expressão artística da linguagem verbal de Cândida Fortes, a literatura.

Cândida Fortes estudou na Escola Normal de Porto Alegre, sendo diplomada em 1884, recebendo o prêmio de segundo lugar entre os destaques da classe (SCHNEIDER, 1993). Quando voltou a Cachoeira do Sul, “manteve uma aula pública mista, lecionando depois no Colégio Elementar Antônio Vicente da Fontoura, onde foi diretora” (CARLOS *et al.*, 2005, p. 97). Schuh e Carlos (1991), considerando-a entre as lideranças de Cachoeira do Sul, citam duas distinções, associadas ao seu nome: uma denominação patronímica e a Escola Estadual de 1º Grau Cândida Fortes Brandão. Além disso, Ritzel (2011) ressalta que uma rua leva o seu nome, na sua cidade natal. Sobre a sua produção literária, observa-se *Fantasia*, de 1897, e contribuições com diversos periódicos.

---

\* Doutora em Letras – Literatura Comparada pela UFRGS. Professora no PPGLT em Letras e Cultura e no curso de Letras da UCS. Coordenadora dos projetos de pesquisa “Leitura sob signo do gênero: recepção do texto literário e regionalidade” e “Reiluminação de escritos de autoria feminina na revista *A Mensageira*”. E-mail: cezinani@terra.com.br

\*\* Acadêmico do curso de Letras – Inglês pela UCS. Bolsista de iniciação científica PROBIC-FAPERGS no projeto “Leitura sob signo do gênero: recepção do texto literário e regionalidade” (LEITORA1). E-mail: gbarp@ucs.br

<sup>1</sup> Também pode estar referida como Cândida de Oliveira Fortes ou Cândida Fortes Brandão.

Por meio de uma pesquisa de revisão bibliográfica, este trabalho preconiza resgatar e analisar um conto publicado em periódicos que passam despercebidos pelos estudiosos, biógrafos e críticos.<sup>2</sup> Foi possível localizar “As tres edades,” ou – como está às vezes grafado – “As tres idades,” nos seguintes veículos: *Revista Litteraria* (SP), em 10 de fevereiro de 1895; *Almanak Historico-Litterario do Estado de São Paulo* (SP), em 1896; *Gazeta da Tarde* (RJ), em 12 de março de 1896; e *Jornal Pequeno*, ou *Pequeno Jornal* (PE), em 19 de janeiro de 1900.<sup>3</sup>

De pouca extensão e com apenas três personagens, “As tres edades” é dividido em três partes, separadas por divisórias, aspecto que indica uma pausa, uma passagem do tempo. O tempo é importante, pois cada uma das seções representa um momento na vida da personagem principal, Mimi, que, no começo, é uma criança pequena; na segunda parte, cresce um pouco; no final, é adulta. Apesar desses períodos distintos de sua existência, o espaço, na história toda, é o mesmo: campos floridos.

Conforme a narrativa segue, a infante Mimi brinca com malmequeres, arrancando suas pétalas, nos dois primeiros segmentos, que são narrados de maneira muito similar. Eis trechos da primeira parte: “[...] Mimi [...] atirou-se offegante de canção, deixando transbordar do vestidinho regaçado os louros malmequeres colhidos na campina. [...] E no imenso prazer que lhe enche a alma travessa, [...] Mimi desfolha nervosamente no regaço os seus bellos malmequeres” (FORTES, 1895, p. 6).

Em comparação a essa, a segunda parte revela poucas alterações, como se pode observar a seguir: “[...] Mimi [...] lança-se exausta de fadiga, deixando trasbordar [sic] do regaço uma nuvem de malmequeres. [...] E, no imenso prazer que lhe inebria a alma enamorada [...], Mimi desfolha nervosamente no regaço os feiticeiros malmequeres (FORTES, 1895, p. 6).

A linguagem – que, no segundo momento, é utilizada com palavras de valor semelhante às do primeiro – é empregada dessa maneira para causar o

---

<sup>2</sup> O critério para seleção dos veículos foi não serem mencionados como meios em que a escritora publicou, a partir de pesquisas em dicionários bibliográficos e outros textos, como: Blake (1893), Tacques (1956), Villas-Bôas (1974), Martins (1978), Schuh e Carlos (1991), Coelho (2002), Muzart (2003), Schmidt (2004), Carlos *et al.* (2005), Flores (2011), Ritzel (2011), Moreira (2014), Duarte (2017), e Barp (2018).

<sup>3</sup> Optou-se por manter a grafia original dos nomes dos periódicos e do conto.



efeito de que, mesmo com o passar do tempo, as atitudes e ações continuam as mesmas, isto é, Mimi, com sua feição alegre, continua se divertindo ao puxar as pétalas dos malmequeres. A mãe de Mimi observa suas atitudes, inconsequentes e inocentes, mas não a repreende.

A terceira parte da narrativa é completamente contrastante com as duas primeiras. Nessa parte, a protagonista está adulta, com uma filha. Mimi, agora mãe, vê a infante fazer o mesmo que ela fazia quando era criança: destruir os malmequeres. A narrativa, então, finaliza com a seguinte ironia: “E a mãe, aquela boa e solícita mãe que a não deixa nunca, suspira com magua aos soluços da creança e murmura, ainda para o céu erguendo os olhos quasi sem luz: – Oh! Senhor, como é cruel a experiencia!” (FORTES, 1895, p. 6). O narrador descreve Mimi da mesma maneira que descrevia sua mãe, que sempre observou suas ações maléficas, e, por fim, a protagonista condena a sua própria vivência, no momento em que observa as atitudes da filha, como se o destino estivesse lhe devolvendo a experiência das travessuras que outrora cometera.

Assim, observa-se a importância de determinados aspectos da criação literária em contos, como o tempo e a linguagem, que são desenvolvidos de uma maneira peculiar: quase idênticos em dois segmentos e diferentes no último. Isso resulta num final contrastante, em relação aos momentos anteriores da narrativa, causando estranhamento. Já o espaço é o mesmo em toda a narrativa, resultando em familiaridade. Esses três elementos colaboram para que essa narrativa tenha tal desfecho irônico, sendo utilizados com maestria pela escritora, que demonstra, a partir disso, uma técnica consistente em contos. Para Schmidt (2004, p. 146), alguns “[...] se distinguem pelo tom humorístico, apresentando um estilo leve e linguagem direta, sem muitos floreios”. É esse o caso de “As tres idades,” que finaliza de modo jocoso – porém, ao mesmo tempo, melancólico –, em relação à sua protagonista.

Finalmente, verifica-se que parte da produção literária de Cândida Fortes foi esquecida pelos biógrafos e estudiosos, merecendo ser considerada e analisada criticamente, como foi feito neste estudo. Também, reitera-se que ela transpôs as barreiras de espaço, muito presentes no Brasil oitocentista, algo grandioso para uma mulher dessa época, publicando em periódicos de outros estados. A crítica feminista tem colaborado para a (re)descoberta de escritoras cujas artes foram diminuídas pela crítica, simplesmente por serem mulheres.

Este trabalho buscou evidenciar o caso dessa cachoeirense, que é marginalizada, mas que escreve com maestria, reivindicando, para ela, um lugar nas histórias da literatura.

## Referências

BARP, Guilherme. Poesia em Cachoeira do Sul: os versos heterogêneos de Cândida Fortes. *In*: ZINANI, Cecil Jeanine Albert (org.). **Mulheres gaúchas na imprensa do século XIX**: Almanaque de Lembranças Luso-Brasileiro. Caxias do Sul: EducS, 2018. p. 161-180.

BLAKE, Augusto Victorino Alves Sacramento. **Dicionário bibliográfico brasileiro**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1893, v. 2.

CARLOS, I. S. *et al.* Benditas mulheres... – e suas tantas histórias. *In*: SELBACH, J. F. *et al.* **Mulheres**: história e direitos. Cachoeira do Sul: Ed. do Autor, 2005. p. 93-112.

COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário crítico de escritoras brasileiras: 1711-2001**. São Paulo: Escrituras, 2002.

FLORES, Hilda Agnes Hübner. **Dicionário de mulheres**. 2. ed. Florianópolis: Mulheres, 2011.

FORTES, Candida. As tres edades. **Revista Litteraria**, São Paulo, 10 fev. 1895, p. 6. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 29 jul. 2019.

FORTES, Candida. As tres idades. **Gazeta da Tarde**, Rio de Janeiro, 12 mar. 1896, p. 1. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 30 jul. 2019.

FORTES, Candida. As tres idades. **Jornal Pequeno**, Recife, 19 jan. 1900, p. 1. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 30 jul. 2019.

FORTES, Candida. As tres idades. *In*: MONTEIRO, Oscar (ed.). **Almanak Historico-Litterario do Estado de São Paulo**. São Paulo: Ed. do autor, 1896. Anual. p. 250-251. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 30 jul. 2019.

MARTINS, Ari. **Escritores do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1978.

MOREIRA, Maria Eunice. Em poesia e prosa: a voz das “Senhoras” gaúchas do *Almanaque de Lembranças*. *In*: CHAVES, Vania Pinheiro (org.). **O Rio Grande do Sul no Almanaque de Lembranças Luso-Brasileiro**. Porto Alegre: Gradiva, 2014. p. 197-221.

MUZART, Zahidé Lupinacci. Uma espiada na imprensa das mulheres no século XIX. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 225-233, jan./jun. 2003.

RITZEL, Mirian. As ruas da cidade. **Jornal do Povo**, Cachoeira do Sul, 4 e 5. jun. 2011. p. 6.

SCHMIDT, Rita Terezinha. Cândida de Oliveira Fortes Brandão. *In*: MUZART, Zahidé Lupinacci (org.). **Escritoras brasileiras do século XIX**: antologia. Florianópolis: Mulheres, 2004. p. 143-157. v. 2.

SCHNEIDER, Regina Portella. **A instrução pública no Rio Grande do Sul: 1770-1889**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1993.

SCHUH, Angela Schumacher; CARLOS, Ione Maria Sanmartin. **Cachoeira do Sul**: em busca de sua história. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1991.

TACQUES, Alzira Freitas. **Perfis de musas, poetas e prosadores brasileiros**. Porto Alegre: Thurmann, 1956. v. 1.

VILLAS-BÔAS, Pedro. **Notas de bibliografia sul-rio-grandense**. Porto Alegre: A Nação, 1974.

